



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCELIZE NIVIADONSKI BRITES DE MORAES ALBERTINI

**PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

CURITIBA

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCELIZE NIVIADONSKI BRITES DE MORAES ALBERTINI

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Soraya Correa Domingues.

CURITIBA

2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Albertini, Marcelize Niviadonski Brites de Moraes
Práticas de Educação Ambiental nos Centros de Educação Integral da Rede
Municipal de Ensino de Curitiba: desafios e possibilidades. / Marcelize Niviadonski
Brites de Moraes Albertini. – Curitiba, 2016.
169 f.

Orientadora: Profª Drª Soraya Correa Domingues.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade
Federal do Paraná.

1. Educação Ambiental. 2. Educação Integral. 3. Práticas Educativas –
Educação Ambiental. I. Título.

CDD 372.357



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO, da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **MARCELIZE NIVIADONSKI BRITES DE MORAES**, intitulada: "PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES", após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação.

CURITIBA, 22 de Agosto de 2016.

Profª SORAYA CORRÊA DOMINGUES
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

Profª MARÍLIA ANDRADE TORALES CAMPOS Avaliador Interno (UFPR)

Profª SONIA MARIA MACHIORATO CARNEIRO Avaliador Externo (UFPR)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Mestrado Profissional em Educação

*Dedico esta dissertação à minha família e a todos aqueles que assim como eu,
acreditam na educação.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, Senhor de todas as coisas, pelo dom da vida e por me sustentar nesta caminhada.

Ao meu esposo Vinícius Albertini, por seu amor, apoio e compreensão fundamentais durante este período intenso de estudos e pesquisas.

Aos meus pais Jubar Brites de Moraes e Claudete Niviadonski de Moraes pela amizade e carinho em todas as horas.

Às queridas diretoras Cláudia Costa, Fernanda Prandel e a Coordenadora Daniela, pela sensibilidade em compreender a importância desse momento, bem como o apoio de todo o corpo docente da Escola Municipal Professor Francisco Hubert.

Às amigas Thayse Matos e Letícia Doring pelas orações e disposição em ouvir os meus desabafos.

Ao Jardel meu irmão, à Clau minha irmã e a todos os amigos (as) que contribuíram decisivamente com gestos de amizade.

A amiga de trabalho e mestrado Mariana Tozato, pela amizade, apoio e parceria acadêmica.

À professora Dr^a Soraya Correa Domingues por acreditar e incentivar a realização deste trabalho, colocando-se sempre à disposição para me orientar nesta jornada.

Às professoras Dr^a. Sônia Maria Marchiorato Carneiro, Dr^a Marília Andrade Torales Campos e Dr^a Yanina Micaela Sammarco pelas ricas contribuições por ocasião do exame de qualificação.

Agradeço também às professoras que aceitaram participar deste estudo, permitindo que eu conhecesse um pouco de suas realidades, à Prefeitura Municipal de Curitiba pelo convênio de cooperação técnica o qual possibilitou meu afastamento parcial para estudos e a todos (as) que contribuíram de alguma maneira para a realização desta pesquisa. Muito Obrigada!

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como a Educação Ambiental está sendo desenvolvida nos Centros de Educação Integral (de 1º ao 5º ano) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Para tanto, utilizamos como lente teórica, a fenomenologia e a metodologia qualitativa de pesquisa com base na teoria fundamentada nos dados. Os principais instrumentos para adquirir os dados foram a aplicação de questionários e entrevistas, com quatro docentes atuantes com as Práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nos Centros de Educação Integral (CEIs), participantes deste estudo. A análise dos dados revelou que nos contextos pesquisados, as práticas educativas ambientais acontecem de forma permanente (pelo menos uma vez por semana), sendo realizadas nestas unidades, no período de contraturno escolar. Quanto à abordagem, os resultados indicaram a predominância de atividades com caráter prático e lúdico, todavia, realizadas sob um viés simplista-ativista, focado na mudança de atitudes e comportamentos, sem conexão com as realidades locais e com tratamento superficial no se refere às questões socioambientais. Diante dos resultados revelados, a pesquisa apresenta algumas considerações indicativas, tendo em vista, contribuir com o desenvolvimento da Educação Ambiental nas realidades pesquisadas. Nesta perspectiva, podemos destacar: incorporar a concepção crítica e emancipadora da Educação Ambiental nos cursos de formação continuada em Educação Ambiental, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME); ampliar a regularidade destes cursos, possibilitando que estes sejam realizados com maior frequência durante o ano letivo; promover eventos entre os docentes da RME que atuam com a Educação Ambiental, incentivando a comunicação e divulgação das ações e práticas realizadas, como também reflexões e discussões sobre este campo educativo.

Palavras-chaves: Educação Ambiental. Educação em tempo integral. Práticas educativas ambientais.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze how the Environmental Education is being developed at the Integral Educational Centers (from the 1th to 5th year) from Curitiba's Public Schools. Therefore, we used as theoretical lens, the phenomenology and methodology qualitative research based on the fundamental theory data. The main instruments to obtain the data were the application of questionnaires, and interviews with four acting teachers at the Environmental Education developed at Integral Educational Centers, participants of this study. The data analysis showed that in the concepts researched, environment practical education happens permanently (at least once a week), being conducted at these units, at the opposite hours of school classes. About the approach, the results indicated practical and playful activities predominantly, but done in simplistically way, focused at changing attitudes, without any connections with the local realities treating superficially social and environmental issues. In view of the results, the research has some suggestions, wanting to contribute with the development of the Environmental Education at these realities researched. We can highlight some points, such as: incorporate a critical and emancipatory design from the Environmental Education, offered by the Municipal Secretary of Education; increase the regularity of these courses, enabling them to be carried out more frequently during the school year; promote events between the RME teachers who work at the Environmental Education, encouraging communication and dissemination of actions and held practices, as such reflections and discussions about this educational group.

Key Words: Environmental Education. Full-time education. Environmental Educational Practices.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – PLANTA BAIXA CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO	60
FIGURA 02 – VISUALIZAÇÃO EXTERNA COMPLEXO II	78
FIGURA 03 – O MOVIMENTO HERMENÊUTICO	95

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – CONCEPÇÕES DE AMBIENTE I	38
QUADRO 02 – CONCEPÇÕES DE AMBIENTE II	39
QUADRO 03 – CORRENTES E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	40
QUADRO 04 – PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL REALIZADOS EM CURITIBA (1989-2013)	69
QUADRO 05 – PRÁTICAS DIVERSIFICADAS OFERTADAS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA RME	80
QUADRO 06 – CURSOS REFERENTES À EDUCAÇÃO AMBIENTAL OFERTADOS PELA SME EM 2016	89
QUADRO 07 – LOCALIZAÇÃO DOS CEIs QUE FUNCIONAM TOTALMENTE EM PERÍODO INTEGRAL	97
QUADRO 08 – CATEGORIAS PARA ANÁLISE DE DADOS	105
QUADRO 09 – PERFIL DAS DOCENTES PESQUISADAS	107
QUADRO 10 – DESAFIOS DO COTIDIANO	132

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	125
TABELA 02 – RECURSOS DIDÁTICOS	126
TABELA 03 – AVALIAÇÃO	127
TABELA 04 – TEMÁTICAS ABORDADAS.....	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. CONTEXTO DA PESQUISA	16
1.1 OS PRIMEIROS PASSOS	16
1.2 PROBLEMÁTICA	18
1.3 OBJETIVOS	20
1.3.1 Objetivo geral	20
1.3.2 Objetivos específicos	20
1.4 JUSTIFICATIVA	20
2. REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 CAMINHOS E TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	25
2.1.1. O percurso histórico da Educação Ambiental	25
2.1.2 A Educação Ambiental ou as "Educações Ambientais" Compreendendo o contexto de uma multiplicidade	37
2.1.3. A Educação Ambiental no contexto escolar	41
2.1.3.1 Alternativas e possibilidades	48
2.2. CAMINHOS E TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	53
2.2.1 Educação integral e em tempo integral: articulando conceitos	53
2.2.2 Passado e presente no contexto brasileiro	57
2.2.3 O Programa Mais Educação	63
2.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM CURITIBA	67
2.3.1 A Educação Ambiental como princípio educativo	67
2.3.1.1 Educação para o Desenvolvimento Sustentável: conceitos e controvérsias	71
2.3.2 A Educação em tempo integral em Curitiba	76
2.3.2.1 Conhecendo as Práticas de Educação Ambiental	83
2.2.3 Formação de Professores em Educação Ambiental	85
2.2.3.1 A formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba	88
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	91
3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	91
3.2 SELEÇÃO DO CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	96
3.2.1 Caracterização das escolas	98

3.3 PROCEDIMENTOS PARA ADQUIRIR OS DADOS	101
3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	103
4. ANÁLISES E DISCUSSÕES	105
4.1 O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	106
4.1.1 Caracterização do perfil dos docentes	107
4.1.2 Percepções sobre as práticas educativas ambientais.....	109
4.2 ASPECTOS CONCEITUAIS	113
4.2.1 Entendimento de Ambiente	113
4.2.2 Entendimento de Educação Ambiental.....	116
4.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	120
4.3.1 O planejamento	120
4.3.2 Estratégias metodológicas, recursos e avaliação	124
4.3.3 Possibilidades em Educação Ambiental.....	127
4.4 OS DESAFIOS DO COTIDIANO.....	131
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICES	162

INTRODUÇÃO

A atual crise socioambiental enfrentada pela humanidade tem atraído a atenção de diversos setores e atores da sociedade, uma vez que seus reflexos têm se tornado frequentes e notáveis na realidade mundial. Assim, a necessidade de mudanças no estilo de vida da população, tendo em vista a manutenção da vida no Planeta, tornou-se urgente e emergente.

Segundo Guimarães (2007a), nas sociedades atuais, o ser humano afastou-se da natureza resultando em uma postura antropocêntrica na qual o ser humano é o centro do universo e tudo está ao seu dispor. Esta concepção consagrou o domínio humano sobre a natureza, tornando imperceptíveis as ações de equilíbrio entre ambos, resultando em diversos problemas socioambientais (GONÇALVES, 2008).

Partindo destas reflexões, a problemática ambiental é evidente e demanda a necessidade de uma proposta educativa voltada para o resgate responsável da relação do ser humano com a natureza. Neste contexto, a Educação Ambiental se torna fundamental, pois possibilita a retomada desta relação, como salienta Sauvé (2005a, p.317):

A educa  o ambiental não   , portanto, uma “forma” de educa  o (uma “educa  o para...”) entre inúmeras outras; não    simplesmente uma “ferramenta” para a resolu  o de problemas ou gestão do meio ambiente. Trata-se de uma dimensão essencial da educa  o fundamental que diz respeito a uma esfera de intera  o es que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da rela  o com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada (...). Mais do que uma educa  o “a respeito do, para o, no, pelo ou em prol do” meio ambiente, o objeto da educa  o    de fato, fundamentalmente, nossa rela  o com o meio ambiente (...).

No contexto nacional e internacional, a Educa  o Ambiental tem adquirido visibilidade,    medida que diversos documentos oficiais surgiram, valorizando e reconhecendo a necessidade da inser  o deste campo nos âmbitos formal e informal, visto o panorama da atual crise socioambiental (TEIXEIRA *et al.* 2011). Assim, esta temática tem chegado a diversos setores da sociedade, os quais têm realizado a  o es educativas neste sentido.

A apropria  o deste campo por atores portadores de discursos, concep  o es teóricas e enfoques diferenciados, configurou um panorama de abordagens no qual se torna difícil conceber apenas uma Educa  o Ambiental e simplificá-la em um

“pensamento único ambiental” (CARVALHO, 2004, p.15). Assim, tanto no cenário nacional como no internacional é possível perceber esta multiplicidade de abordagens propondo “[...] diversas maneiras de conceber e de praticar a ação educativa neste campo” (SAUVÉ, 2005b, p.17). Deste modo, cabe ao educador ambiental conhecer as diferentes abordagens e escolher caminhar entre aquela ou aquelas mais adequadas à sua realidade.

A Educação Ambiental, no contexto brasileiro, decorreu dos diversos movimentos ambientalistas nacionais e internacionais ocorridos a partir da década de 70, culminando na construção deste novo campo do conhecimento. Todavia, ganhou visibilidade ao ser inserida no texto da Constituição Federal de 1988, que em seu art. 225 estabeleceu ao Poder Público “[...] promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988, p. 160). Desta maneira, a Educação Ambiental é enfocada como proposta educativa em vista da conscientização da população sobre o ambiente.

Como resultado desta e de outras ações que buscavam de alguma maneira inserir a Educação Ambiental no contexto educacional brasileiro, anos mais tarde, passou a fazer parte de programas, leis, diretrizes etc.

Neste sentido, podemos destacar:

- Lançamento do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) em 1994, com o intuito de impulsionar a execução da Educação Ambiental na realidade brasileira.

- Inserção do tema meio ambiente (incluindo a Educação Ambiental) como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997.

- Publicação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), através da Lei nº 9.795/99, na qual a Educação Ambiental se tornou um componente permanente e essencial da educação brasileira.

- Publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica em 2013, a qual estabeleceu bases comuns para a educação brasileira, configurando uma proposta específica para a Educação Ambiental.

Com efeito, diante destes avanços, a Educação Ambiental vem se configurando nos âmbitos formal e informal, emergindo numa perspectiva socioambiental que visa à compreensão das questões do ambiente e da necessária relação harmônica entre ser humano e natureza.

1. CONTEXTO DA PESQUISA

Iniciamos este capítulo, apresentando o contexto em que se situa esta pesquisa, a problemática, os objetivos e a justificativa da mesma, elementos que direcionaram e possibilitaram a construção desta investigação.

1.1 OS PRIMEIROS PASSOS

Minha caminhada no campo da educação iniciou-se em meados de 2005 quando ingressei no curso de Formação de Docentes no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto. Optei por realizar este curso, pois buscava uma aproximação ao campo da educação, visto que, naquela época, o objetivo era ingressar na graduação em Pedagogia.

Alguns meses após a inserção no curso, senti a necessidade de aproximação com a prática pedagógica, primeiramente, por questões financeiras, mas, também movida pela ansiedade em conhecer a realidade de uma sala de aula. Diante desta aspiração, realizei estágios em Centros de Educação Infantil, atuando em turmas de berçário e pré-escola.

Nas primeiras atuações, senti que o despreparo me impulsionava a um maior aprofundamento nas questões pedagógicas, e que, somente isto poderia otimizar minhas ações.

No início de 2006, a conquista de uma bolsa de estudos para cursar Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi, ocasionou o abandono do curso de Formação de Docentes e o início da graduação nesta Instituição. Ingressar na graduação possibilitou um contato mais profundo com a realidade acadêmica e com o campo teórico da Pedagogia, diferentemente do que havia vivenciado no curso de Formação de Docentes, cujo foco centrava-se mais nas reflexões práticas.

Em 2007, ainda no 2º ano da graduação, aconteceram os primeiros contatos com a Educação Ambiental ao cursar a disciplina “Tópicos em Educação Ambiental”. A disciplina foi bastante objetiva trazendo conhecimentos e reflexões a cerca das questões ambientais, entretanto, naquele momento ainda não percebi a amplitude deste campo, nem a possibilidade de tê-lo como objeto de pesquisa.

Mais tarde, no contato com a disciplina “ Projetos e Pesquisa em Educação”, busquei formular uma questão de investigação, a fim de produzir o Trabalho de

Conclusão Curso. Contudo, almejava algo diferente, que fosse além das questões debatidas no curso (alfabetização, letramento, organização do trabalho pedagógico etc). Assim, em meio a leituras e pesquisas, a temática “consumo e infância”, apresentava-se como uma nova percepção, pois de alguma forma conseguia percebê-la no cotidiano das escolas, por onde passei. Logo, este interesse se configurou em motivo de investigação delimitando o que eu iria pesquisar.

Ao submeter os primeiros resultados da pesquisa à banca de pré-avaliação, recebi orientações para inserir a temática Educação Ambiental no estudo, tendo em vista sua aproximação com as questões pesquisadas. Partindo desta sugestão, um longo caminho foi percorrido, na busca por compreender e encontrar respostas para as orientações e, esse envolvimento proporcionou uma percepção ampla do campo da Educação Ambiental e sua relação com a prática pedagógica.

Ao final de 2009, após concluir a pesquisa “Consumismo infantil no cotidiano escolar: reflexões sobre Educação para o Consumo e Educação Ambiental”, surgiu a necessidade e o interesse em conhecer mais sobre este campo e sua inserção na realidade escolar, entretanto, verifiquei que havia poucos cursos sobre a temática em Curitiba.

Após concluir a graduação em Pedagogia, prossegui atuando como docente em escolas privadas (nos anos iniciais do ensino fundamental), procurando sempre abordar as questões ambientais nas aulas.

A aprovação em concurso público, em 2012, levou-me a trilhar novos caminhos na educação, colocando-me frente à realidade da escola pública. Esta realidade não era nova, pois, a rede pública de ensino já era de meu conhecimento, enquanto estudante, contudo, enquanto profissional da educação, ainda não havia vivenciado esta experiência.

Ingressar na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, também trouxe a oportunidade de atuar em uma modalidade que até então desconhecia: a escola em tempo integral. Assim, iniciei a carreira como docente da rede pública atuando neste contexto. Este novo universo foi encarado como um grande desafio, proporcionando novos olhares, reflexões, questionamentos e aprendizagens no âmbito profissional e pessoal.

Em 2014, ingressei no curso de Especialização em Educação Ambiental na Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, buscando retomar os estudos sobre este campo. Durante o percurso da Especialização novas inquietações foram

surgindo e, juntamente com o ingresso no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná, outras ideias e reflexões foram sendo agrupadas dando origem a esta pesquisa.

Em síntese, meu envolvimento com a prática educativa como professora do ensino fundamental, há 10 anos, juntamente com o interesse pela Educação Ambiental são elementos importantes que me impulsionaram a realizar este estudo, pois, compreendo que a aproximação entre teoria e prática possibilita reflexões necessárias para a contínua formação do professor. Nesse sentido, esta investigação reflete meu envolvimento com a temática e também a aspiração em compreender e conhecer os desafios e as possibilidades deste campo, a partir da aproximação com as realidades escolares que vivenciam a prática da Educação Ambiental.

1.2 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Diante do cenário que caracteriza o movimento da Educação Ambiental no contexto brasileiro, selecionamos como lócus de pesquisa, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, na qual atuamos como docente nos anos iniciais do ensino fundamental, como focalizado anteriormente.

O município de Curitiba apresenta um histórico de ações ambientais que surgiram antes do estabelecimento das leis e documentos municipais que norteiam e incentivam a Educação Ambiental. Assim, na década de 70, já era possível encontrar atividades educativas sendo realizadas em locais como o Museu de História Natural do Capão da Imbuia (LEME; SILVA, 2010).

No início dos anos 90, com a publicação da Lei Orgânica e a Política Municipal do Meio Ambiente, Lei nº7833/91, a Educação Ambiental neste município começa a se estabelecer, e ações e programas neste sentido, começam a se tornar mais frequentes, como é o caso dos programas “Lixo que não é lixo”, “Piá Ambiental” entre outros (FRANÇA, 2014). Ainda nesta época, a Educação Ambiental se aproxima da Educação Integral ao ser inserida nos programas educativos dos Centros de Educação Integral (CEIs) deste município.

Os CEIs foram construídos com o objetivo de ofertar Educação integral, ou seja, uma educação ampla e completa, capaz de abranger os diferentes aspectos¹ da formação humana, através da ampliação da jornada escolar diária dos alunos. Nesta perspectiva, estas unidades ofereciam, além das atividades curriculares convencionais, atividades voltadas à cultura corporal, cultura de mídias e cultura ecológica, as quais eram realizadas em horários de contraturno escolar (CURITIBA, 2010b).

Ao longo dos anos, a proposta de Educação Integral em tempo integral da RME foi sendo reelaborada e, em 2005, princípios e orientações comuns para todas as unidades foram construídos e publicados em 2006, nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Municipal de Curitiba, em uma seção específica sobre Educação Integral. Estas Diretrizes estão em vigor até os dias de hoje, nortecendo e orientando as atividades desenvolvidas nas unidades que ofertam educação em tempo integral.

Com o intuito de fornecer uma educação ampla e completa, as Diretrizes propõem o desenvolvimento de diferentes práticas educativas no período de ampliação da jornada escolar (contraturno). Assim, atividades como: Práticas de Movimento e Iniciação Desportiva, Práticas Artísticas, Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação, **Práticas de Educação Ambiental**, Tempo Livre e Acompanhamento Pedagógico diário, são realizadas nestas unidades, a fim de integrar “a busca pelo desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes e o seu bem-estar com relação à alimentação, higiene, segurança e proteção” (CURITIBA, 2010b, p.33).

Diante das considerações expostas, a presença da Educação Ambiental nas escolas de tempo integral é um fenômeno que tem despertado nossa atenção, tendo em vista, a importante contribuição² da Educação Ambiental (EA) para a formação integral dos educandos.

Partindo destas colocações, a fim de abordarmos o tema proposto, este estudo, com base em uma abordagem fenomenológica, será conduzido pela seguinte questão de pesquisa: Como a Educação Ambiental está sendo

¹ Aspectos cognitivos, sociais, biológicos, psicológicos. A Educação Integral e em tempo integral será abordada com maior ênfase nos próximos capítulos deste estudo.

² Compreendemos que a Educação Ambiental pode contribuir com a formação integral dos estudantes, quando é vista e praticada, como um processo de aprendizagem permanente que valoriza e integra as diversas formas e áreas do conhecimento (REIGOTA, 1998).

desenvolvida nos Centros de Educação Integral (de 1º ao 5º ano) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Analisar como a Educação Ambiental está sendo desenvolvida nos Centros de Educação Integral (de 1º ao 5º ano) participantes desta pesquisa.

1.3.2 Objetivos específicos

- Conhecer a formação inicial e continuada em Educação Ambiental dos docentes participantes desta investigação.
- Identificar as concepções de Ambiente e Educação Ambiental destes professores.
- Analisar como estes docentes estão planejando e desenvolvendo a Educação Ambiental.
- Perceber quais são os desafios que estes professores enfrentam, ao realizar práticas educativas ambientais nos Centros de Educação Integral da RME.

1.4 JUSTIFICATIVA

A importância da realização desta investigação, no campo da Educação, está relacionada ao seu papel fundamental como processo formador das futuras gerações. Neste sentido, ao compreendermos o caráter formativo da Educação na linha da “humanização do homem” (GÓMEZ, 1998, p.13) reconhecemos o fenômeno educativo como significativo, enquanto campo de pesquisa, tendo em vista sua

relevância social, uma vez que é “uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades” (LIBÂNEO, 2005, p.16).

Segundo Pimenta (1996), a educação como prática social acontece em todas as instituições sociais, entretanto, como processo planejado e organizado, ocorre em algumas instituições nas quais é possível destacar o papel da escola, a qual está fundamentada no trabalho entre professores e alunos, visando:

[...] contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora [...]. Assim, educar na escola significa, ao mesmo tempo, preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual – da sua riqueza e dos seus problemas – para aí atuarem. Isso requer preparação científica, técnica e social (PIMENTA, 1996, p.79).

Diante destas considerações, o papel da escola como instituição formadora vai além de simplesmente transmitir os conhecimentos historicamente construídos, dada a sua finalidade de possibilitar aos educandos “a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social” (LIBÂNEO, 2005, p. 17), contribuindo assim, para a formação integral dos indivíduos.

De acordo com Gatti (2013), o caráter intencional e sistematizado da educação presume a atuação de sujeitos da antiga geração com outros mais jovens (pertencentes à nova geração) ou, com menor domínio ou prática. Esta socialização de conhecimentos é desenvolvida pelos professores nos contatos e interações com seus alunos, no cotidiano das instituições escolares. Sendo assim, é possível conceber que a educação escolar apóia-se “[...] fundamentalmente, no trabalho dos professores e alunos” (PIMENTA, 1996, p.79), o que torna os docentes, figuras de extrema importância no processo educativo, visto que por meio de sua atuação, saberes e conhecimentos podem ser socializados.

Sobre esta perspectiva, Gatti (2013) pronuncia:

A preocupação com a educação escolar, com a escola, nos reporta a pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos (p. 54).

Como fora destacado pela autora, a necessidade de professores preparados para atuação e socialização de conhecimentos nas instituições escolares é fundamental e exige dos mesmos “[...] dominar o ato de ensinar e formar” (HAGEMEYER, 2004, p.73) características deste trabalho. Este domínio pode ser expresso através de formas e modos didáticos de ensinar que possibilitem aprendizagens efetivas, tornando o processo educacional significativo, a fim de atingir suas finalidades e propósitos (GATTI, 2013). Nesta perspectiva, é válido destacar que o professor ocupa um papel importante, pois as ações e práticas desenvolvidas por ele são capazes de fortalecer e estimular os processos de ensino e aprendizagem ou, também, de esvaziar e atenuar os sentidos das ações desenvolvidas. Sendo assim, a formação e preparação de professores para a atuação e inserção no campo educativo, torna-se fundamental, uma vez que estes são os principais agentes canalizadores do processo educativo escolar.

No contexto da Educação Ambiental, o papel dos docentes é determinante, uma vez que as ações pedagógicas desenvolvidas por eles podem se configurar como “[...] um importante elemento ao processo de reação social às demandas ambientais” (TORALES, 2013, p. 2). Assim, suas ações se mostram como um potente subsídio para o enfrentamento das questões socioambientais, pois ao estarem na linha de frente do processo educativo escolar, podem estimular os educandos a reflexões importantes sobre estas questões.

De acordo com Torales e Teixeira (2014), a institucionalização da Educação Ambiental no campo escolar tornou o professor responsável pela sua realização, pressionando “[...] as escolas a desenvolver ações que denominam de educação ambiental” (GUIMARÃES, 2007b, p.27). Sobre esta perspectiva, as autoras acentuam que frente às demandas advindas desta inserção, os docentes têm apresentado dificuldades na realização de práticas educativas ambientais, situação observada também por Guerra e Orsi (2007), ao verificarem que muitos professores têm atuado de maneira isolada “sem ou com material didático improvisado, com bases teórico-metodológicas insuficientes para desenvolver a temática ambiental em suas práticas educativas” (p.34). Por conseguinte, apesar de toda a expansão da Educação Ambiental nos diversos setores e, em especial no âmbito escolar, as ações desenvolvidas têm se apresentado fragilizadas, à medida que não suscitam transformações relevantes nos contextos em que são inseridas (GUIMARÃES, 2007b).

Frente a estas considerações, pressupõe-se a existência de desafios e obstáculos que interferem no desenvolvimento da ação docente em Educação Ambiental. Deste modo, identificar “[...] os fatores que influem e/ou determinam sua práxis” (TORALES, 2013, p. 9), bem como conhecer os desafios, limites e as possibilidades deste processo é pertinente e torna relevante o desenvolvimento desta investigação.

Por sua vez, tendo em vista conhecer e identificar estes fatores, compreendemos a necessidade de aproximação ao fenômeno estudado, à realidade vivida, ao solo em que emergem (princípio extraído da Fenomenologia), pois entendemos que tal aproximação nos possibilitará ver e ouvir a realidade como ela é. Nesta perspectiva, o processo de escuta das vozes dos docentes será um potente recurso para a compreensão e interpretação da realidade pesquisada.

É importante destacar que a opção pelo contexto da educação integral em tempo integral, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), é pertinente nesta investigação, pois a Educação Ambiental é “uma perspectiva de educação integral e transformadora” (TRAJBER, 2012, p.173), a qual tem sido realizada de forma permanente nas 84 unidades que ofertam educação em tempo integral (nesta rede de ensino), através de práticas educativas que acontecem pelo menos, uma vez por semana (com duração de duas horas), nos horários de contraturno destas unidades (CURITIBA, 2012a).

Diante destas considerações, este estudo torna-se relevante, uma vez que possibilitará reflexões concernentes às práticas educativas ambientais, bem como um repensar sobre a inserção da Educação Ambiental nas realidades pesquisadas. Destarte, acreditamos que os resultados obtidos poderão contribuir com novas interpretações e resignificações sobre o processo educativo ambiental realizado nos Centros de educação integral (CEIs) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, possibilitando a construção e reconstrução de novas formas de intervenção nos ambientes pesquisados e também, fornecendo bases para reflexões e considerações nos demais contextos nos quais a Educação Ambiental está inserida.

Esta investigação de natureza qualitativa e cunho fenomenológico está estruturada em cinco capítulos, nos quais são apresentados os caminhos percorridos para sua realização. A seguir, faremos uma breve descrição dos itens que a compõem, a fim de possibilitar as primeiras leituras e aproximações com o presente estudo:

Capítulo 1 – Este item apresenta o contexto no qual se situa esta pesquisa, tendo por base a problemática, os objetivos e a justificativa, elementos que aliados à trajetória da pesquisadora, possibilitaram a construção dos encaminhamentos desta pesquisa.

Capítulo 2 – Este capítulo apresenta o referencial teórico-conceitual deste estudo, composto por três subcapítulos, a saber: Caminhos e trajetórias da Educação Ambiental, Caminhos e Trajetórias da Educação Integral e A Educação Ambiental na escola de tempo integral em Curitiba. Estes capítulos configuraram nossa base conceitual, obtida através de leituras e reflexões sobre Educação Ambiental e Educação Integral as quais possibilitaram novos olhares e ressignificações em torno da temática e da problemática pesquisada.

Capítulo 3 – Neste capítulo, apresentamos o caminho metodológico traçado pela pesquisadora, o qual inclui os fundamentos teórico-metodológicos que embasam esta investigação, como também, os critérios para a seleção dos sujeitos, o método para coleta de dados e os procedimentos para sua análise.

Capítulo 4 – Este capítulo apresenta os dados empíricos colhidos em campo, os quais foram analisados e discutidos, com base no referencial teórico-conceitual deste estudo. As análises e interpretações destes dados têm por objetivo, partindo de uma perspectiva fenomenológica, captar a essência do fenômeno pesquisado e assim, responder a problemática e objetivos propostos nesta investigação.

Por fim, no último tópico desta pesquisa, são apresentadas as Considerações Finais, nas quais apresentamos os resultados obtidos e algumas considerações indicativas recomendadas, a partir dos resultados encontrados nesta investigação. Em seguida, são apresentados os elementos pós-textuais nos quais constam as referências bibliográficas e os apêndices referentes a esta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentaremos o referencial teórico-conceitual deste estudo, o qual é composto por três subcapítulos, a saber: Caminhos e trajetórias da Educação Ambiental, Caminhos e Trajetórias da Educação Integral e A Educação Ambiental na escola de tempo integral em Curitiba. Estes capítulos configuraram nossa base conceitual, obtida através de leituras e reflexões sobre a Educação Ambiental, Educação Integral e a educação em tempo integral, as quais possibilitaram novos olhares e ressignificações em torno da temática e da problemática pesquisada.

2.1 CAMINHOS E TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Este subcapítulo pretende contextualizar e articular a Educação Ambiental (EA), em se referindo ao seu percurso histórico, suas múltiplas concepções, bem como a presença e as possibilidades da Educação Ambiental, enquanto prática educativa no contexto escolar.

2.1.1 O percurso histórico da Educação Ambiental.

Estudos sobre Educação Ambiental têm se tornado um campo de relevância na Educação e, também, no âmbito social, visto às problemáticas socioambientais que vêm afetando de forma intensa a humanidade. Entretanto, para compreendermos a profundidade desta problemática e a importância de ações frente a sua superação, se faz necessário refletir sobre as relações envolvidas neste cenário:

A compreensão da relação homem-natureza tem sido tema central nas reflexões sobre o agravamento acelerado da crise ambiental que se tem vivido nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito ao antagonismo que contém e que é criado pela organização da produção econômica na sociedade moderna (TOZONI-REIS, 2004, p.34).

Segundo Guimarães (2007a), a relação ser humano-natureza há muito se apresenta fragilizada, pois o surgimento de uma consciência individualista, na qual o

ser humano deixou de sentir-se parte integrante da natureza, conduziu uma ruptura nesta relação. Como consequência, o ser humano passou a não perceber as dinâmicas de equilíbrio presentes na natureza, passando a agir de forma “desarmônica sobre o ambiente, causando grandes desequilíbrios ambientais” (GUIMARÃES, 2007a, p.12).

De acordo com Capra (1982), a concepção cartesiana consolidou cientificamente a dicotomia homem-natureza, à medida que configurou cunho científico para a manipulação e exploração da natureza. Assim, com o pensamento científico submetido à lógica antropocêntrica, a ideia de natureza “selvagem e perigosa” (TOZONI-REIS, 2004, p.37) foi superada, pois o ser humano passou a dominá-la através da razão³, interferindo e modificando “do modo que lhe é útil, a forma dos elementos naturais” (MARX, 2006, p.92).

Sob este ponto de vista, Ramos (2001) aponta que, para Marx, a natureza separa-se do homem e passa a ser dominada quando é transformada em algo ou mercadoria produzida pelo modo capitalista de produção. Neste sentido, à medida que o ser humano passou a converter “a vida e a natureza em mercadoria” (TOZONI-REIS, 2004, p.34), e passou a olhar a natureza como uma variedade de recursos disponíveis para serem transformados em bens de consumo, diversos problemas socioambientais se intensificaram (DUVOISIN, 2002). Por conseguinte, frente a este panorama baseado na exploração irracional dos recursos naturais, na acumulação de bens e capital, produções em larga escala entre outras, as perdas da qualidade ambiental se tornaram visíveis:

As últimas duas décadas de nosso século vêm registrando um estado de profunda crise mundial. É uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida – a saúde e o modo de vida, a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política. É uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais; uma crise de escala e premência sem precedentes em toda a história da humanidade [...] (CAPRA⁴, 1989 *apud* GUIMARÃES, 2007a, p.14).

³ [...] O racionalismo promove um desligamento do meio natural que impossibilita a comunhão e a cooperação dos homens com a grande variedade de seres vivos que compõem o ambiente. Essa tendência emerge da concepção mecânica de mundo, que parte da ideia de divisão do universo em elementos separados. Assim, o ambiente natural seria formado por peças separadas a serem exploradas por diferentes grupos de interesse (CAPRA *apud* TOZONI-REIS, 2004, p.37).

⁴ CAPRA, F. **O ponto de mutação**. 8ª ed. São Paulo, Cultrix, 1989.

Diante destas colocações, torna-se visível que a atuação humana tem causado grandes impactos ao meio ambiente, gerando o agravamento dos problemas socioambientais. Nesse sentido, reflexões e ações em torno desta problemática (nos diversos setores da sociedade) se tornaram urgentes, dada à magnitude da crise ambiental atual. Entretanto, vale destacar que esta urgência não é algo tão recente ou novo como se pode pensar, pois em períodos anteriores, o ser humano já demonstrava sua inquietude perante esta problemática.

De acordo com Dias (2000), por volta de 1779, com a chegada da Revolução Industrial, Patrick Geddes, considerado um dos mentores da Educação Ambiental, já demonstrava suas preocupações com os efeitos do aceleração do processo industrial e de urbanização e seus impactos no meio ambiente.

No século 19, segundo Diegues (2008), já era possível observar a existências de ideias preservacionistas na Europa e EUA denotando um primeiro movimento ambientalista com base no Movimento Romântico⁵ em torno da conservação da natureza. A preocupação com o mundo natural e selvagem culminou com a criação do primeiro parque nacional do mundo, o Parque Nacional de Yellowstone nos EUA e, também, impulsionou outras iniciativas como: fundação de organizações ambientalistas, publicações de obras, criação de áreas naturais protegidas, entre outras ações ocorridas neste período.

No início do século XX, as ideias preservacionistas continuaram presentes. Entretanto, na década de 60, com a publicação do livro “Primavera Silenciosa” da bióloga Rachel Carson, os debates acerca das questões ambientais começam a emergir como problemática significativa no cenário mundial. O livro publicado em 1962 trouxe vários relatos e denúncias sobre as catástrofes ambientais que atingiram diversas partes do mundo, apontando o modelo de desenvolvimento econômico da época como um dos responsáveis. Diante disto, a partir da publicação deste livro a temática ambiental começa a ganhar espaço nas questões políticas internacionais e o movimento ambientalista mundial começa a ganhar força (DIAS, 2000).

⁵De acordo com Diegues (2008), os escritores românticos “[...] fizeram da procura do que restava da “natureza selvagem” na Europa, o lugar de descoberta da alma humana, do imaginário do paraíso perdido, da inocência infantil, do refúgio e da intimidade, da beleza e do sublime. Nessa procura, as ilhas marítimas e oceânicas desempenharam papel essencial nessa representação do mundo selvagem” (p.26).

Ainda na década de 60, uma reunião de cientistas oriundos dos países desenvolvidos, realizada em Roma, expôs a urgência de se encontrar formas para a conservação dos recursos naturais, o controle populacional e mudanças nos hábitos de consumo; tal reunião ficou conhecida como Clube de Roma e, teve como resultado, tornar a problemática ambiental notória no cenário mundial (REIGOTA, 2014).

Com os impactos causados pelo Relatório do Clube de Roma, a Organização das Nações Unidas (ONU) realizou em 1972, em Estocolmo (Suécia), a Primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente Humano. Neste encontro, representantes de 113 países se reuniram para encontrar soluções para o enfrentamento dos problemas ambientais. De acordo com Díaz (2002), esta conferência constituiu “o primeiro pronunciamento solene sobre a necessidade da educação ambiental” (p.51), recomendando em seu princípio⁶ nº19, a Educação Ambiental como uma das estratégias frente à crise ambiental:

“É essencial uma educação em questões ambientais, dirigida tanto as gerações jovens como aos adultos e que preste a devida atenção ao setor menos privilegiados da população, para fundamentar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades inspirada no sentido de sua responsabilidade em relação a proteção e melhoria do ambiente em toda sua dimensão humana [...]” (NACIONES UNIDAS, 1973, p.5, tradução nossa).

Como resultado, a partir das recomendações desta conferência, a Educação Ambiental passou a ser inserida no processo educativo nos âmbitos formal e informal e abriram-se caminhos para outros programas promoverem discussões nesse sentido. Assim, em 1972, foi criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), um programa com atividades voltadas “à informação, à educação e à capacitação, orientadas, preferencialmente, a pessoas com responsabilidade de gestão social sobre o meio” (DÍAZ, 2002, p.52); e, em 1975, a criação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), que representou um grande progresso em “aspectos como o intercâmbio de informação, a pesquisa, a formação ou a elaboração de materiais educativos” (DÍAZ, *loc. cit.*).

⁶ Disponível em: <http://www.dipublico.org/conferencias/mediohumano/A-CONF.48-14-REV.1.pdf>. Acesso em: 11/09/2015

Após a realização da Conferência de Estocolmo que marcou o início das discussões acerca da Educação Ambiental, outros debates foram realizados buscando nortear este “novo” processo que emergia na Educação:

Em resposta às recomendações da Conferência de Estocolmo, a Unesco promoveria em Belgrado, Iugoslávia (1975), o Encontro Internacional sobre Educação Ambiental, congregando especialistas de 65 países. No encontro, foram formulados princípios e orientações para um programa internacional de Educação Ambiental, segundo os quais esta deveria ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais (DIAS, 2000, p.80).

Neste evento, os rumos da Educação Ambiental começaram a ser traçados e definidos, pois o encontro gerou um documento denominado “Carta de Belgrado”⁷ lançando suportes para uma Educação Ambiental universal. Assim, de acordo com este documento a Educação Ambiental tem como meta:

Formar uma população mundial que tenha consciência do ambiente e se interesse por seus problemas associados e que tenha conhecimentos, aptidões, atitudes, motivação e vontade para trabalhar individual e coletivamente na busca por soluções para aos problemas atuais e para prevenir os que podem surgir (UNESCO, 1975, p.15, tradução nossa).

A Carta de Belgrado propôs que a Educação Ambiental seja destinada ao público em geral, estando presente, principalmente, nos setores da educação formal e não formal, devendo ter como objetivos: o desenvolvimento da conscientização, conhecimentos, atitudes, aptidões, capacidade de avaliação e participação.

De modo efetivo, as definições acerca do que é Educação Ambiental vão sendo estabelecidas e, em 1977, acontece o primeiro evento internacional de Educação Ambiental, a Conferência de Tbilisi (Geórgia). Esta Conferência deu continuidade ao Seminário de Belgrado e examinou as atividades de Educação Ambiental que vinham sendo desenvolvidas, no sentido de “perfilar conceitos mais rigorosos sobre essa nova dimensão educativa, e a determinar prioridades para sua aplicação” (DÍAZ, 2002, p.53). Por sua vez, o documento oriundo desta conferência (Declaração de Tbilisi) se tornou referência para o processo educativo ambiental (PARDO *et al.* *apud* DÍAZ, 2002).

⁷ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000276/027608SB.pdf>. Acesso em: 15/09/2015.

A Declaração da Conferência de Tbilizi⁸ propôs como função da Educação Ambiental, o estímulo à formação de comportamentos positivos em relação ao meio ambiente, a compreensão dos problemas do mundo contemporâneo e o favorecimento de conhecimentos para atuações que visem à melhoria da vida e à proteção do meio ambiente. O documento também apontou o caráter interdisciplinar da Educação Ambiental e enfatizou o despertar dos indivíduos para a participação nas suas realidades através da estimulação da iniciativa, do senso de responsabilidade e do esforço para a construção de um mundo melhor (UNESCO, 1977).

Dez anos após a realização da Conferência em Tbilizi, acontece a divulgação do relatório “Nosso futuro comum” da Comissão Mundial, Comissão de Brundtland. Esse documento trouxe a concepção de desenvolvimento sustentável⁹ para o cerne das discussões sobre meio ambiente e desenvolvimento.

Ainda no ano de 1987, meses após a divulgação do relatório de Brundtland, ocorreu em Moscou a II Conferência Mundial sobre Educação Ambiental organizada pela Unesco. O evento reforçou os conceitos trazidos em Tbilisi e traçou metas e ações para a década de 90, “em vista das novas problemáticas ambientais e de um desenvolvimento econômico sustentável, sob a influência do Relatório Brundtland” (CARNEIRO¹⁰ *apud* WOJCIECHOWSKI, 2006, p.19). O Congresso também propôs a necessidade em se buscar estratégias que “permitam aos indivíduos ser mais conscientes, mais responsáveis e estar funcionalmente mais bem preparados para fazer frente aos desafios da preservação do meio ambiente” (DÍAZ, 2002, p.54).

Com a chegada dos anos 90, novas discussões surgiram marcando e contribuindo com a evolução da abordagem ambiental. Assim, em 1992, realizou-se no Rio de Janeiro (Brasil), a Conferência das Nações Unidas para o meio Ambiente e Desenvolvimento Humano. O encontro conhecido como Rio 92 ou Eco 92 trouxe novos panoramas para a Educação ambiental e grande visibilidade e força política

⁸ Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf>. Acesso em: 25/01/2016.

⁹ A contextualização de desenvolvimento sustentável será apresentada no subcapítulo 2.3 deste estudo.

¹⁰ CARNEIRO, S. M. M. **A dimensão ambiental da educação escolar de 1ª.- 4ª. séries do ensino fundamental na rede escolar pública da cidade de Paranaguá**. Curitiba, 1999. 320 f. Tese (Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento, Universidade Federal do Paraná.

para a questão ambiental, representando um marco para o ambientalismo nacional e internacional (SANTILI, 2005).

Nesta conferência, o modelo de desenvolvimento vigente foi reconhecido como insustentável e o desenvolvimento sustentável tornou-se o novo modelo almejado (DIAS, 2000). Neste sentido, com a elaboração da Agenda 21¹¹ (um plano de ação que firmou compromissos entre os diversos países envolvidos na Conferência) buscou-se indicar um caminho que conduzisse “à prática do desenvolvimento sustentável” (SANTILI, 2005, p.46). O documento composto por quarenta capítulos, divididos em quatro seções, estabeleceu um conjunto de metas de natureza normativa e programática nos âmbitos: sociais e econômicos; conservação e gestão dos recursos para o desenvolvimento; fortalecimento do papel dos grupos e meios de implantação.

Na perspectiva educativa, a Agenda 21 também trouxe apontamentos significativos, uma vez que, em seu capítulo 36, trouxe a reorientação do ensino com vistas ao desenvolvimento sustentável:

O ensino, inclusive o ensino formal, a consciência pública e o treinamento devem ser reconhecidos como um processo pelo qual os seres humanos e as sociedades podem desenvolver plenamente suas potencialidades. O ensino tem fundamental importância na promoção do desenvolvimento sustentável e para aumentar a capacidade do povo para abordar questões de meio ambiente e desenvolvimento. Ainda que o ensino básico sirva de fundamento para o ensino em matéria de ambiente e desenvolvimento, este último deve ser incorporado como parte essencial do aprendizado. Tanto o ensino formal como o informal, são indispensáveis para modificar a atitude das pessoas, para que estas tenham capacidade de avaliar os problemas do desenvolvimento sustentável e abordá-los. O ensino é também fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão (CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1995, p. 429-430).

Este documento considera a Educação Ambiental essencial para o processo de modificação de atitudes, formação da consciência ambiental e de valores que podem contribuir para a construção de sociedades sustentáveis. Nesta perspectiva, salienta ainda, que a Educação Ambiental deve ser inserida em todos os níveis escolares, devendo “integrar-se em todas as disciplinas e empregar métodos formais

¹¹ Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/7706#>. Acesso em 10/09/2015.

e informais e meios efetivos de comunicação” (CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1995, p.430).

Paralelo à Rio 92, ocorreu o Fórum Global reunindo Organizações Não Governamentais (ONGS) de diversos países. Neste Fórum, a realização da Jornada Internacional de Educação Ambiental firmou o Tratado¹² de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, trazendo recomendações, princípios e um plano de ação para a Educação Ambiental. Por sua vez, este documento compreende a Educação Ambiental como:

[...] um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservem entre si a relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidades individuais e coletivas no nível local, nacional e planetário (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONGs, 1992, p. 1).

Diante deste cenário, a Educação Ambiental ganhou forma e se estabeleceu enquanto processo educativo, pois as conferências e eventos realizados explicitaram diretrizes gerais, em termos de princípios teórico-metodológicos que foram fundamentais para o desenvolvimento da Educação Ambiental em nível mundial.

Após a realização da reunião Rio 92, a Educação Ambiental se populariza no Brasil, vários trabalhos e projetos são desenvolvidos, bem como ações do governo brasileiro propondo, oficialmente, a inserção da Educação Ambiental nas instituições escolares. Neste sentido, destacam-se: a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) em 1994, a inserção do tema meio ambiente (incluindo a Educação Ambiental) como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, e a publicação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), em 1999.

Em nível mundial, após a Rio 92, os debates acerca deste processo educativo, bem como as discussões sobre as problemáticas ambientais, não cessaram. Assim, em 1997, foi realizada a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade em

¹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em 22/01/2016.

Tessalônica, na Grécia. Este evento teve por finalidade destacar o papel da Educação e a importância da participação dos indivíduos para o alcance da sustentabilidade, analisando também, a contribuição fundamental da Educação Ambiental neste contexto. A Conferência gerou um documento denominado Declaração de Tessalônica, no qual foram reafirmadas as recomendações e planos de ação de eventos anteriores, como Conferência de Belgrado (1975), Conferência de Tibilisi (1977), Conferência do Rio (1992), entre outras. O documento reconheceu a educação como um meio indispensável para a formação humana, reafirmando sua orientação (com vistas à sustentabilidade) para todos os níveis educativos: formal, não formal e informal. Neste sentido, a declaração aponta que:

Todas as áreas relacionadas, incluindo as ciências humanas e sociais, precisam dirigir seus interesses para o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável. Voltar-se para a sustentabilidade requer uma abordagem holística, interdisciplinar, que opere junto às diferentes disciplinas e instituições, mas ao mesmo tempo, que conserve suas identidades próprias (UNESCO, 1998, p. 71).

Em 2002, 10 anos após a realização da Conferência das Nações Unidas para o meio Ambiente e Desenvolvimento Humano (Rio 92), ocorreu em Johannesburgo na África do Sul, a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável conhecida como RIO+10. A conferência gerou um documento denominado Declaração¹³ de Joanesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável, na qual as preocupações com a desigualdade social, erradicação da pobreza e o desenvolvimento humano ganharam destaque. O documento também reiterou os compromissos com a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento e com a Agenda 21, reafirmando assim, a Educação Ambiental como estratégia para alcançar o desenvolvimento sustentável.

Em Junho de 2012, vinte anos após a Rio 92, foi realizada no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável (RIO+20), a qual buscou avaliar e renovar os compromissos referentes ao desenvolvimento sustentável. A reunião gerou um documento intitulado “O Futuro que queremos”¹⁴, o qual focou, principalmente, a promoção do desenvolvimento sustentável em nível

¹³ Disponível em: <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/07/unced2002.pdf>. Acesso em: 15/03/2016.

¹⁴ Disponível em: http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/OFuturoqueQueremos_rascunho_zero.pdf. Acesso em: 25/01/2016.

mundial, tendo em vista a erradicação da pobreza, a busca pela economia verde e a integração das questões: econômicas, sociais e ambientais.

No Brasil, os reflexos de todo este caminhar da Educação Ambiental no contexto Internacional ecoaram e como resultado políticas públicas¹⁵ foram sendo apresentadas. Neste sentido, faz-se oportuno destacar algumas ações que contribuíram para a caracterização deste campo no âmbito educacional:

- Instituição da Educação Ambiental na Constituição Federal de 1988, através do artigo 225, que propôs a toda população, o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, atribuindo ao Estado a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988).

- Lançamento do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) em 1994 (em função da constituição de 1988 e dos comprometimentos assumidos na Conferência do Rio em 1992). Este programa teve o intuito de impulsionar a implantação da Educação Ambiental na realidade educacional brasileira. Deste modo, foi constituído por três componentes: capacitação de gestores e educadores, desenvolvimento de ações educativas e desenvolvimento de instrumentos e metodologias. Também foram estabelecidas sete linhas de ação como parte de uma iniciativa nacional que seria implantada através dos governos estaduais (BRASIL, 2005).

- Inserção da temática Meio Ambiente como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997. Neste documento, são apresentadas orientações teórico-metodológicas para nortear o trabalho com a Educação Ambiental nas instituições escolares, assim, de acordo com este PCN:

[...] a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global (BRASIL, 2001a, p.29).

Nesta perspectiva, a Educação Ambiental deve contribuir para que os alunos possam agir de forma consciente e responsável em relação ao meio ambiente, proporcionando a compreensão dos problemas socioambientais que afetam suas vidas, sua comunidade, seu país e seu planeta. Para tanto, o documento orienta que

¹⁵Uma política pública representa a organização do Estado para a solução de um problema ou atendimento de uma demanda específica da sociedade. Quanto a sua modalidade, as políticas públicas se dão por intervenção direta, por regulamentação, ou contratualismo (SORRENTINO *et al*, 2005, p.290).

a Educação Ambiental esteja focada preferencialmente no trabalho com a formação de atitudes, valores, ensino e aprendizagem de habilidades e procedimentos “mais do que informações e conceitos” (p.29) sobre as questões ambientais. De maneira geral, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Meio Ambiente, apresentam indicações sobre os conteúdos a serem abordados, critérios avaliativos, orientações didáticas e os objetivos gerais da Educação Ambiental para todo o ensino fundamental, configurando um marco para “a história da Educação Ambiental brasileira” (REIGOTA, 2014, p.43).

- Publicação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), através da Lei nº 9.795/99, em 27 de Abril de 1999. Com a promulgação desta Lei, a Educação Ambiental passou a ter reconhecimento político e se tornou parte permanente da educação brasileira. Nesta perspectiva, este documento orienta que a Educação Ambiental esteja presente “de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (BRASIL, 1999, art 2º). A Lei nº 9.795/99 também afirma o direito à Educação Ambiental para todas as pessoas e atribui:

I - ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

II - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem;

III - aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, promover ações de educação ambiental, integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

IV - aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação;

V - às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente;

VI - à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais (BRASIL, 1999, art 3º).

- Publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em 2013. Estas Diretrizes estabeleceram bases comuns para a educação brasileira e configuraram uma proposta específica para a Educação Ambiental. Este documento tem por base a legislação brasileira específica para a Educação Ambiental, considerando primordialmente: a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), o Plano Nacional sobre Mudanças do Clima, a Política Nacional de Resíduos Sólidos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O documento também faz referência aos eventos internacionais que marcaram a história da Educação Ambiental e salienta que a “legislação brasileira referente à Educação Ambiental é resultado, também, da preocupação mundial de proteção ambiental e desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2013, p. 538). Neste sentido, muitas leis e decretos são reflexos deste panorama e dos eventos internacionais voltados às questões ambientais. De maneira geral, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental têm por objetivo sistematizar os avanços que ocorreram na área, orientar os sistemas de ensino e estimular a reflexão crítica na formulação, execução e avaliação dos projetos pedagógicos. O documento apresenta ainda, os fundamentos teórico-metodológicos, princípios, objetivos e orientações para a organização curricular e para os sistemas de ensino, a fim de que a Educação Ambiental se torne “integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades” (BRASIL, 2013, p.553) do ensino brasileiro.

Em síntese, os eventos e conferências nacionais e internacionais realizados a partir da década de 60 sobre meio ambiente e Educação Ambiental, bem como as políticas públicas que configuraram a trajetória da educação ambiental brasileira na busca pela melhoria da qualidade ambiental, possibilitaram o fortalecimento e a intensificação deste novo processo educativo. Todavia, frente a este panorama histórico que contribuiu com a construção deste novo campo do conhecimento, Reigota (2014) salienta, também, a necessidade de se resgatar a história da Educação Ambiental nas comunidades, vilas, bairros, cidades, enfim, nas realidades locais e regionais dos estudantes, pois esta “é uma forma de ampliar o conhecimento em relação ao surgimento desta proposta educativa na comunidade e no mundo” (REIGOTA, 2014, p.21). Desta forma, os estudantes poderão perceber que o marco histórico da Educação Ambiental não é um agrupamento de situações ou acontecimentos limitados por datas e nomenclaturas, mas um percurso amplo e

complexo que envolveu diferentes sujeitos que somaram esforços isolados ou agrupados (locais ou universais), a fim de conceber e difundir esta nova e necessária abordagem educacional.

Por sua vez, diante da trajetória histórica apresentada, prosseguiremos buscando compreender a essência do que constitui a Educação Ambiental enquanto campo de conhecimento.

2.1.2 A Educação Ambiental ou as “Educações Ambientais”? Compreendendo o contexto de uma multiplicidade.

Atualmente, as problemáticas socioambientais fazem parte das inquietações de diversos setores da sociedade. Diante desta crise complexa e abrangente que o planeta Terra vivencia, tornou-se urgente e necessário, como já fora apresentado neste estudo, um processo educativo que trabalhe com as questões socioambientais.

As inquietações com a relação ser humano-ambiente e educação-ambiente não são novas, pois já estavam presentes nas ideias de pensadores como: Comênio, Rousseau, Espinosa, Pestalozi, entre outros (TOZONI-REIS, 2004). Ao longo do tempo, as ideias destes e de outros pensadores, atreladas aos debates e discussões a favor da melhoria da qualidade ambiental, contribuíram com o processo de construção dos referenciais teóricos da Educação Ambiental. Entretanto, a apropriação deste novo campo por sujeitos portadores de discursos e conceitos diversos trouxe uma multiplicidade de formas de se conceber e praticar ações de Educação Ambiental (TEIXEIRA *et al.*, 2011). Em decorrência deste processo, uma diversidade de classificações e abordagens foi atribuída a este campo, tornando sua “conceitualização ampla, recente, complexa e diversa” (TORALES, 2006, p.23).

De acordo com Dias (2000), as diferentes formas de conceber a Educação Ambiental estão diretamente relacionadas à compreensão do conceito de ambiente, ou seja, a maneira como ele é aceito e percebido pelos sujeitos. Neste sentido, através de pesquisas, vários autores buscaram identificar e adjetivar estas compreensões contribuindo para a ampliação das discussões em torno da Educação Ambiental. Sob esta perspectiva, pode-se destacar Sauvé (2005a) que, em um de

seus estudos, categorizou estas múltiplas e complementares formas de se apreender o ambiente, como mostra o quadro a seguir:

QUADRO 1 – CONCEPÇÕES DE AMBIENTE – I

<u>CATEGORIAS DE AMBIENTE</u>	<u>CONCEPÇÃO</u>
<i>Como natureza</i>	Apreciar, respeitar, preservar
<i>Como recurso</i>	Gerir, repartir
<i>Como problema</i>	Prevenir, resolver
<i>Como sistema</i>	Compreender, decidir melhor
<i>Como lugar em que se vive</i>	Conhecer, aprimorar, pertencer
<i>Como biosfera</i>	Viver junto, longo prazo
<i>Como projeto comunitário</i>	Lugar de cooperação e parceria

FONTE: Adaptado de SAUVÉ (2005a).

Para a autora, o objetivo fundamental da Educação Ambiental é o desenvolvimento da relação respeitosa dos sujeitos com o ambiente, implicando a maneira como compreendem e interagem nesta relação. Desta forma, salienta que outras concepções podem ser identificadas, pois a relação sujeito-ambiente é “eminentemente contextual e culturalmente determinada” (SAUVÉ, 2005a, p.319) o que indica diferentes modos de se relacionar e conceituar o ambiente. Neste sentido, Sauvé (2005a) acentua a necessidade dos educadores conhecerem e considerarem as compreensões dos estudantes envolvidos no processo educativo ambiental, a fim de que se possam realizar intervenções mais adequadas nos cenários nos quais a Educação Ambiental for inserida.

Paralelamente às ideias apresentadas, outros autores buscaram conceituar e adjetivar o entendimento de ambiente. Assim, podemos destacar Marcos Reigota (2002) que também apontou perspectivas neste sentido. Para o autor, a Educação Ambiental está estreitamente relacionada à conceituação de ambiente, ou seja, o modo como as pessoas compreendem este o ambiente. Desta forma, propõem que o “ponto de partida” (REIGOTA, 2002, p.26) para a realização de práticas educativas neste campo, seja a identificação das concepções dos estudantes envolvidos neste

processo educativo. Em um de seus estudos o autor adjetivou estes diferentes modos de pensar, como mostra o quadro a seguir:

QUADRO 2 – CONCEPÇÕES DE AMBIENTE – II

<u>CONCEPÇÕES DE AMBIENTE</u>	
<i>Concepção naturalista</i>	Coloca em evidência os aspectos naturais do ambiente.
<i>Concepção antropocêntrica</i>	Aponta os recursos naturais a favor/serventia do ser humano
<i>Concepção globalizante</i>	Evidencia a reciprocidade entre natureza e sociedade

FONTE: Adaptado de REIGOTA (2002).

Frente a estas considerações, vale ressaltar ainda, que na comunidade científica também não existe um consenso sobre o conceito de ambiente, desta forma, diversas definições são apresentadas, fator que corrobora esta pluralidade de concepções.

No que tange a esta ampla conceitualização, Sato (2003) e Sauvé (2005b) salientam que as diferentes concep  es podem direcionar as práticas e a  es de Educa  o Ambiental, uma vez que cada indivíduo tende a praticar sua própria visão ou concep  o de ambiente. Neste sentido, Sauvé (2005a) argumenta que esta pluralidade de concep  es atrelada às práticas pedagógicas realizadas em diferentes contextos, possibilitou o desenvolvimento de uma “rica diversidade de proposi  es teóricas, de modelos e de estratégias, capaz de estimular a discussão e de servir de inspira  o para os que trabalham na prática” (p. 319). A autora destaca, ainda, que as análises dessas proposi  es permitiram identificar uma diversidade de correntes e práticas referentes aos modos de se apreender o meio ambiente. Em um estudo mais aprofundado, as “correntes”¹⁶ foram definidas como linhas de pensamento e atua  o em Educa  o Ambiental, as quais foram sistematizadas de acordo com as categorias: concep  o dominante de meio ambiente; inten  o central da Educa  o ambiental; enfoques privilegiados e estratégias ou modelos que ilustrem a corrente” (Sauvé, 2005b). Assim, foram identificadas 15 correntes que

¹⁶ De acordo com a autora “corrente” se refere “a uma maneira geral de conceber e de praticar a educa  o ambiental” (SAUVÉ, 2005b, p. 17).

foram distribuídas em dois grupos: o primeiro, referente às tradições mais antigas (entre 1970 e 1980) e, o segundo, correspondente às inquietações mais recentes, como mostra o quadro a seguir:

QUADRO 3 – CORRENTES E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

<i>Primeiro Grupo:</i> as correntes que têm longa tradição na educação ambiental, bastante difundidas nas décadas de 70 e 80.	<i>Segundo Grupo:</i> as correntes mais recentes.
CORRENTE / CONCEPÇÃO DE MEIO AMBIENTE	
<ul style="list-style-type: none"> - Naturalista (Natureza); - Conservadorista / recursista (Recurso); - Resolutiva (Problema); - Sistêmica (Sistema); - Científica (Objeto de estudos); - Humanista (Meio de vida); - Moral / ética (Objeto de valores). 	<ul style="list-style-type: none"> - Holística (Total, todo, o ser); - Biorregionalista (Lugar de pertença / Projeto comunitário); - Prática (Relação entre ação e reflexão); - Crítica (Objeto de transformação, lugar de emancipação); - Feminista (Objeto de solicitude); - Etnográfica (Território, lugar de identidade, natureza/cultura); - Da ecoeducação (Pólo de interação para a formação pessoal / Identidade); - Da sustentabilidade (Recursos para o desenvolvimento econômico / Recursos compartilhados).

FONTE: TORALES Adaptado de SAUVÉ (2006).

Cada uma destas concepções carrega discursos e referenciais teóricos marcados pela “[...] complexidade nas relações entre diferentes áreas do conhecimento” (TORALES, 2006, p.27) que se incorporaram aos estudos ambientais e, também, às questões ligadas à Educação Ambiental, conduzindo a uma “[...] multiplicidade das educações ambientais” (CARVALHO, 2004, p.14). Estas múltiplas denominações mostram quão grandioso é este campo, impossibilitando uma definição única de Educação Ambiental. Entretanto, faz-se oportuno salientar que, além das diferentes concepções de meio ambiente, as correntes de Educação Ambiental carregam diferentes filosofias de vida, diversas ideologias e distintas pedagogias (BRANDÃO, 2007), aspectos peculiares que contribuem para a constituição destas diversas formas de conceber e praticar a Educação Ambiental.

Por sua vez, diante deste panorama, dúvidas quanto à delimitação de quais correntes e concepções eleger como norte, para as ações educativas neste campo podem surgir, assim caberá ao educador (a):

“[...] definir seu “nicho” educacional na educação ambiental, em função do contexto particular de sua intervenção, do grupo alvo a que se dirige e dos recursos de que dispõe: trata-se de escolher objetivos e estratégias de modo oportuno e realista, sem esquecer, contudo, do conjunto de outros objetivos e estratégias possíveis. É importante encarar cada intervenção específica como complementar e de preferência integrada aos do conjunto do sistema dos atores da educação ambiental, e também às demais dimensões associadas da educação fundamental [...]” (SAUVÉ, 2005a, p.319).

Sob este ponto de vista, cada educador (a) deverá escolher quais trilhas e caminhos percorrer, tendo o cuidado para não sedimentar uma única concepção de educação ambiental, visto as várias abordagens e possibilidades deste campo educativo. Vale salientar ainda, que apesar de toda a pluralidade, estas concepções são complementares entre si, pois a Educação ambiental é um cenário de convergência entre vários campos “de saber, de sentido e de ação” (BRANDÃO, 2007, p.12). Nesta perspectiva, o diálogo entre as diferentes abordagens e concepções configura-se como um elemento fundamental para a melhoria dos debates e reflexões em torno deste campo educativo (CARVALHO, 2004).

2.1.3 A Educação Ambiental no contexto escolar

Como já fora apresentado neste estudo, à medida que o ser humano foi se distanciando da natureza e passou a explorá-la de forma insustentável, diversos problemas socioambientais surgiram, configurando um cenário de intensa degradação e exploração ambiental. Neste sentido, a proeminência da crise socioambiental demandou a urgência de uma proposta educativa, capaz de reintegrar a relação do ser humano com a natureza (DUVOISIN, 2002). Por conseguinte, neste contexto marcado pelas diversas problemáticas ambientais, a Educação Ambiental foi incorporada ao campo educacional, como aponta Carvalho:

Evidentemente que a EA, ao constituir-se enquanto prática educativa adentra o campo da educação e é da confluência entre o campo ambiental e algumas tradições educativas que vão surgindo orientações específicas dentro da EA. [...] A educação – um campo social tipicamente aplicado, multidisciplinar e, portanto altamente sensível às novas demandas e

temáticas sociais – incorpora a preocupação ambiental em seu universo propriamente educacional, transformando-a em objeto da teoria e prática educativa (CARVALHO, 2002, p.88).

Sob este ponto de vista, Reigota (2014) acentua que a Educação Ambiental enquanto perspectiva educativa pode e deve ser realizada no espaço escolar, pois este é um local privilegiado para sua realização, uma vez que a escola “tem sido, historicamente, o espaço indicado para a discussão e o aprendizado de vários temas urgentes e de atualidade, como resultado de sua importância na formação dos cidadãos” (REIGOTA, 1998, pg. 47).

Frente às demandas oriundas da crise ambiental, a presença da Educação Ambiental no âmbito escolar tornou-se fundamental, pois esta pode proporcionar mudanças significativas, como salienta Guimarães (2007a, p.15):

[...] a EA tem o importante papel de fomentar a percepção da necessária integração do ser humano com o meio ambiente. Uma relação harmoniosa, consciente do equilíbrio dinâmico na natureza, possibilitando, por meio de novos conhecimentos, valores e atitudes, a inserção do educando e do educador como cidadãos no processo de transformação do atual quadro ambiental do nosso planeta.

Este aspecto transformador salientado pelo autor visa à compreensão das relações sociedade-natureza, de maneira que os alunos sejam capazes de “identificar, problematizar e agir” (CARVALHO, 2004, p. 19), frente às questões socioambientais da sua realidade local ou planetária. Contudo, vale ressaltar que compreender e agir frente a estas questões demanda não apenas a compreensão das problemáticas ambientais, mas, envolvem compreensões mais amplas, capazes de integrar as “configurações sociais, biofísicas, políticas, filosóficas e culturais” (REIGOTA, 2002, p.76) do ambiente e da sociedade contemporânea, com base em uma perspectiva crítica¹⁷. Neste sentido, juntamente com uma visão holística e sistêmica, ou seja, uma visão global que possibilita a integração entre saberes e conhecimentos (DUVOISIN, 2002), os alunos na condição de cidadãos, poderão ser sujeitos históricos transformando a realidade ambiente em prol de seus lugares de

¹⁷De acordo com Guimarães (2004), “A Educação Ambiental Crítica objetiva promover ambientes educativos de mobilização desses processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais, para que possamos, nestes ambientes, superar as armadilhas paradigmáticas e propiciar um processo educativo, e que nesse exercício, estejamos, educandos e educadores nos formando e contribuindo, pelo exercício de uma cidadania ativa, na transformação da grave crise socioambiental que vivenciamos” (p. 31).

vivência, contribuindo assim, não apenas com a realidade local, mas, com a sociedade em seu todo.

De acordo com Díaz (2002), a compreensão da atual crise ambiental demanda uma nova visão de mundo capaz de superar a visão mecanicista que fraciona e compartimentabiliza o conhecimento. Para o autor, somente uma visão complexa e sistêmica pode permitir a interpretação das relações que perpassam a realidade e possibilitam o rompimento com esta visão fragmentada que, segundo Guimarães (2007a), é “um dos pressupostos da crise ambiental das sociedades modernas” (p.44). Logo, pensar de maneira sistêmica é compreender o mundo como um sistema inteiro, amplo e interligado. Assim:

Um sistema é um conjunto interconectado de elementos organizados de forma coerente em torno de algum objetivo. Existem três coisas que caracterizam um sistema: elementos, interconexões e um objetivo. Os sistemas são mais do que a soma de suas partes; eles são dominados por suas inter-relações e seus objetivos (CADERNOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL *apud* DUVOISIN, 2002, p. 94).

Ainda sobre esta perspectiva, Díaz (2002) reforça a necessidade da inserção da visão holística e sistêmica na educação e argumenta “se pretendemos que a escola forme indivíduos com capacidade de intervenção na realidade global e complexa [...]. Teremos de promover uma educação que responda, precisamente, a esta realidade” (p.35), assim, esta nova visão de mundo precisa adentrar os muros da escola e ser a base dos processos educativos.

Sobre este ponto de vista, Leff (2001) propõe a inserção de uma pedagogia da complexidade na educação formal, ou seja, uma pedagogia que entenda o mundo como um sistema complexo. Nesta perspectiva, os conhecimentos e saberes são compreendidos de maneira integrada e interconectada, não havendo separação entre o todo e as partes. Assim, “o conhecimento das partes só é possível pelo conhecimento do todo, que só é possível ser conhecido pelo conhecimento das partes” (MORIN¹⁸ *apud* TOZONI-REIS, 2004, p. 123). Esta visão sistêmica possibilita a compreensão integrada dos conhecimentos, de maneira que os alunos possam ligar e relacionar os saberes, a fim de atribuir sentido aos conhecimentos apreendidos. Logo, uma Educação Ambiental que compreenda este novo

¹⁸ MORIN, E. *et al.* **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa. Publicações Europa-América. (s/d).

paradigma, juntamente com o estímulo à investigação, interrogação, curiosidade, argumentação, discussão etc, poderá ser capaz de responder às demandas socioambientais da atualidade (DÍAZ, 2002; DUVOISIN, 2002). Partindo desta perspectiva, compreendemos que a integração entre a Educação Ambiental Crítica e o pensamento sistêmico apresenta-se como uma possibilidade educativa para a superação das práticas pedagógicas conservadoras¹⁹, pois a visão sistêmica torna possível o estabelecimento de relações e conexões entre os conhecimentos e saberes, visando superar sua compartimentalização e fragmentação (LEFF, 2002; MORAES, 2004). Entretanto, faz-se oportuno salientar a necessidade de este novo paradigma adentrar e permear o processo educativo, bem como reconhecer a falência do velho paradigma educacional. Assim, novos caminhos e alternativas pedagógicas poderão ser construídos na busca por uma educação integradora, capaz de superar as barreiras disciplinares e as formas tradicionais de ensino (GUIMARÃES²⁰ *apud* TOZONI-REIS, 2004).

Nesta ótica, ao chamar a atenção para o rompimento com as formas tradicionais de ensino, Duvoisin (2002) propõe o desenvolvimento de metodologias pedagógicas que compreendam o papel dos alunos, como agentes “da construção do conhecimento” (p.97). Desta maneira, atividades pautadas nesta concepção, valorizam a curiosidade, os questionamentos, os desafios, as investigações etc, proporcionando a integração entre os conhecimentos, a fim de que os alunos possam conectá-los para construir novas ideias. Esta perspectiva de caráter interdisciplinar pode possibilitar a superação das barreiras disciplinares, visando à construção de um conhecimento globalizante, necessário para a compreensão das questões socioambientais (GADOTTI, 1999).

Faz-se oportuno ressaltar que a aproximação entre a Educação Ambiental e a abordagem Interdisciplinar é muito presente neste campo, visto que vários documentos²¹ nacionais e internacionais orientam a necessidade desta abordagem

¹⁹ Relativas à Educação Ambiental Conservacionista estas práticas se expressam “de maneira individualista e comportamentalista por compreender que a gênese dos problemas ambientais está mais relacionada à esfera individual, moral e privada do que à esfera coletiva, pública e política [...], a tarefa educativa seria transmitir os conhecimentos corretos, de informar e sensibilizar as pessoas, apelando para o bom senso moral [...]” (LIMA, 2009, p. 155).

²⁰ GUIMARÃES, M. Sustentabilidade e Educação Ambiental. In: Cunha, S.B.; GUERRA, A.J.T (orgs). **A questão ambiental:** diferentes abordagens. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

²¹ Documentos como a declaração de Tbilize (1977), Agenda 21 (1992), Declaração de Tessalônica (1997) entre outros.

para desenvolvimento da Educação Ambiental. Neste sentido, podemos destacar a Política Nacional de Educação Ambiental, através da Lei nº 9795/99, que reafirma a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e transversal neste campo, e recomenda que a Educação Ambiental não seja abordada como uma disciplina específica, mas de maneira integrada, contínua e permanente em todo o ensino formal. Sendo assim, diante das aproximações entre Educação Ambiental e Interdisciplinaridade, torna-se necessário compreendermos os significados desse conceito no campo educativo.

De acordo com Japiassú (1976) e Fazenda (2008), o conceito de interdisciplinaridade encontra-se intimamente ligado ao conceito de disciplina. Deste modo, interdisciplinaridade corresponde a um conjunto de relações intencionais entre disciplinas, as quais “estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado” (COIMBRA, 2000, p. 58). Esta perspectiva refere-se a uma maneira integrada e complexa de produzir conhecimentos, visando à superação da visão fragmentada e compartimentalizada, organizada por meio das disciplinas (CARVALHO, 2008; JAPIASSÚ, 1976; BOCHNIAK, 1992; BRASIL, 2001a). Assim, numa abordagem interdisciplinar, cada disciplina deve manter sua identidade, conservando as metodologias e características de seu respectivo campo (COIMBRA, 2000; SUERO²² *apud* YARED, 2008).

Vale reforçar que as “disciplinas” são oriundas de uma visão mecanicista de mundo que fragmentou e especializou o conhecimento, separando-os em blocos (DÍAZ, 2002). Esta concepção perdura até os dias de hoje, de modo que podemos verificar na literatura contemporânea que “disciplina” (no contexto educacional) diz respeito a um conjunto estruturado e organizado de conhecimentos referentes a uma ciência ou área do conhecimento, os quais devem ser transmitidos na educação escolar (JAPIASSÚ, 1976; SAVIANI, 2003). Com efeito, esta visão compartimentalizada, dificulta a compreensão do todo, do global, fragmentando o conhecimento em áreas do saber. Posto isto, a presença da interdisciplinaridade no processo educativo é de extrema relevância, uma vez que esta pode recuperar e religar a unidade que foi quebrada pela especialização e fragmentação do

²² SUERO, J. M. C. **Inter disciplinariedadà y universidad**. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 1986.

conhecimento (ANTISERI²³ *apud* YARED, 2008; JAPIASSÚ, 1976). Sem embargo, vale esclarecer que a interdisciplinaridade não objetiva findar com a perspectiva disciplinar, mas superar suas fronteiras, através do diálogo e planejamento cooperativo, em um movimento constante entre as disciplinas (SAHEB, 2008; YARED, 2008).

Ainda sobre a questão disciplinar, constatamos na literatura, abordagens distintas que envolvem este conceito. Assim, falar em disciplinas envolve também, compreender conceitos como: transdisciplinaridade, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade.

Segundo Japiassú (1976) e Fazenda (2008), a transdisciplinaridade envolve o rompimento com as fronteiras disciplinares, de modo a ultrapassá-las, rumo à unificação do conhecimento. Nesta concepção, os conhecimentos estão constantemente ligados e conectados como uma rede de interações, a qual não possui começo, nem fim. Deste modo, a transdisciplinaridade busca autenticar o diálogo entre os diferentes campos do saber, na perspectiva de uni-los, ao invés de fragmentá-los (RODRIGUES, 2000).

Por sua vez, a multidisciplinaridade é o agrupamento desconectado entre disciplinas, no qual não há relação entre elas. Neste sentido, “recorre-se a informações de várias matérias para estudar um determinado elemento, sem a preocupação de interligar as disciplinas entre si” (SAHEB, 2008, p.29). Já a abordagem pluridisciplinaridade corresponde ao agrupamento de disciplinas no qual é possível o estabelecimento de relações entre as mesmas (JAPIASSÚ, 1976).

Diante destas considerações, é perceptível que mesmo com suas particularidades, estas abordagens “mostram-se como tentativas na superação do paradigma da fragmentação” (SAHEB, *loc.cit*). Todavia, diante das especificidades das áreas do conhecimento, compreendemos que a abordagem interdisciplinar, é relevante para o contexto da Educação Ambiental, pois possibilita a integração constante entre as disciplinas, abrindo caminhos para a descoberta, construção e apropriação de conhecimentos e saberes “necessários para uma ação consciente no mundo” ²⁴ (HAAS²⁵ *apud* HAAS, 2007, p. 192).

²³ ANTISERI, D. **Breve nota epistemológica sull'interdisciplinarità**: orientamenti pedagogia. Brescia: Editora La Scuola, 1975.

²⁴ Compreendemos “ação consciente” e “conscientização” segundo o pensamento de Paulo freire. Para uma melhor compreensão ver “Conscientização: Teoria e Prática da libertação. Uma introdução

Outra abordagem relevante para a Educação Ambiental formal é a proposta da transversalidade. Nesta abordagem, as temáticas compreendidas como transversais, podem atravessar as diversas áreas do saber, a fim de serem abordadas de diferentes maneiras por todos os campos do conhecimento (SAHEB, 2008; REIGOTA, 2014). Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001a) indicam como temas transversais as temáticas que envolvem a Educação Ambiental, Orientação Sexual e Saúde. De acordo com os PCNs, o trabalho com os temas transversais deve ser desenvolvido de forma contínua e integrado nas diferentes áreas do saber, estando relacionado à realidade dos alunos e de acordo com questões sociais e contemporâneas. Sobre estas perspectivas o documento acentua:

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) [...]. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito sobre o conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extracurriculares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos (BRASIL, 2001a, p. 31)

Saheb (2008) aponta que o trabalho com os temas transversais seja planejado e organizado com e entre as áreas do conhecimento, uma vez que estas possuem orientações específicas quanto aos objetivos, conteúdos, avaliação etc. Desta forma, cada professor deverá planejar de maneira intencional suas ações, devendo, também, estar aberto e disposto para abordar as questões vindas da realidade dos estudantes. Sem embargo, a autora salienta, ainda, que apesar das diversas possibilidades de trabalho com estes temas, por se tratarem de temáticas que não estão ligadas diretamente às disciplinas escolares, o desenvolvimento das mesmas pode ser compreendido e abordado de maneira equivocada, dando espaço para ações pontuais e esporádicas. Sobre esta ótica, percebemos que apesar dos grandes avanços, a questão da transversalidade ainda gera muitas dúvidas e

ao pensamento de Paulo Freire” (1979), “Educação como Prática da Liberdade” (2006) entre outras obras do autor.

²⁵ HAAS, C. M. **A interdisciplinaridade na construção de um projeto de universidade**: a paixão pela prática. 1996. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica (PUC)-SP, São Paulo, 1996.

equivocos, sendo considerada de “difícil concretização e aplicação nas práticas escolares” (TORALES, 2013, p. 8). Todavia, concordamos que, mesmo diante destes dilemas, a inserção dos temas transversais, principalmente no que se refere à Educação Ambiental, foi uma conquista significativa para a efetivação do campo educativo ambiental no contexto escolar.

De maneira geral, as considerações apresentadas até aqui, demonstram a necessidade das diferentes abordagens para o desenvolvimento da Educação Ambiental, visto que esta é um campo de conhecimento híbrido que envolve o diálogo entre as diferentes áreas do saber, na busca para encontrar alternativas e soluções para os problemas ambientais contemporâneos (REIGOTA, 2014).

No contexto educativo, estas abordagens devem ser consideradas e conhecidas pelos docentes, pois a Educação Ambiental não deve ser abordada como uma disciplina ou apenas nas datas comemorativas e momentos específicos da escola, mas deve ser um componente essencial e permanente da educação (BRASIL, 1999). Neste sentido, salientamos a existência de diversas possibilidades metodológicas para o trabalho com a Educação Ambiental, as quais, quando aliadas a criatividade do professor e pautadas em abordagens como a interdisciplinaridade e a transversalidade, podem possibilitar o rompimento com os paradigmas tradicionais da educação.

2.1.3.1 Alternativas e possibilidades

Durante todo o ano letivo escolar, alunos e alunas realizam diversas atividades educativas dentro ou fora de sala de aula, as quais são planejadas e desenvolvidas pelos professores. Das práticas tradicionais às inovadoras, diariamente alunos e professores estão inseridos no processo educativo, aspecto que ressalta o importante papel da escola e dos professores na formação dos estudantes, uma vez que cabe a estes:

“[...] escolher qual concepção de vida e sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais métodos lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio, necessários à compreensão da realidade social” (LIBANEO, 2005, p. 22).

Esta possibilidade de escolha denota “o poder de expressão do professor, ao modelar a escolarização de acordo com seus interesses” (GIESTAS²⁶ *apud* TORALES, 2013, p.12). Assim, diariamente o professor está diante de uma grande responsabilidade, uma vez que sua ação pode “excluir ou incluir seus alunos, provendo-os de conhecimentos necessários ou supérfluos à participação efetiva na escola e na sociedade” (GIESTAS *apud* TORALES, *loc.cit*).

Diante destas considerações e compreendendo a necessidade de posicionamento do professor, quanto ao tipo de ser humano e sociedade que se deseja formar, tendo em vista que este posicionamento influi diretamente em sua prática educativa²⁷, nos posicionamos e concordamos com os princípios provenientes da pedagogia crítica²⁸, pois esta compreende a apropriação de conhecimentos, valores e atitudes que possibilitam a “emancipação dos sujeitos e a transformação das relações de dominação nas sociedades desiguais” (TOZONI-REIS, 2007, p. 4). Nesta perspectiva, é importante destacar que uma Educação Ambiental pautada em uma pedagogia crítica, vincula as questões ambientais às questões sociais, buscando compreender e intervir nos problemas e conflitos socioambientais (LOUREIRO, 2007; CARVALHO, 2004), sendo também capaz de promover:

“[...] a percepção de que o processo educativo não se restringe ao aprendizado individualizado dos conteúdos escolares, mas na relação do um com o outro, do um com o mundo, afirmando que a educação se dá na relação [...] possibilita ao processo pedagógico transitar das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte popular ao saber popular, em busca da articulação de diferentes saberes [...]. Incentiva a coragem da renúncia ao que está estabelecido, ao que nos dá segurança, e a ousadia para inovar (GUIMARÃES, 2004, p. 32).

Em seus aspectos teórico-metodológicos a Educação Ambiental Crítica envolve processos de construção e reconstrução do conhecimento, a fim de superar as práticas tradicionais que apenas transmitem informações, muitas vezes desconectadas das realidades dos alunos, assim, esta perspectiva se caracteriza

²⁶ GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?**. 2ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

²⁷ De acordo com Libâneo (2005), “a prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos” (p. 25).

²⁸ A pedagogia crítica corresponde a formas concretas de pensar a prática educativa alicerçadas na problematização permanente das relações entre educação e sociedade (LIBÂNEO *apud* TOZONI-REIS, 2007).

pela coragem e ousadia para inovar e romper com os paradigmas tradicionais da educação.

Por sua vez, considerando os princípios da Educação Ambiental crítica e reconhecendo o importante papel dos docentes no processo de efetivação da Educação Ambiental escolar, encontramos em Reigota (2014) algumas orientações metodológicas para o trabalho pedagógico neste campo educativo. Neste sentido, o autor recomenda que os docentes desenvolvam metodologias próprias (criativas e autônomas) em consonância com as características e realidades de seus alunos e, de acordo com as possibilidades e desafios de seu cotidiano.

Nesta perspectiva ainda reforça:

A Educação Ambiental que visa à participação do cidadão na solução dos problemas está mais próxima de metodologias que permitem questionar dados e ideias sobre um tema específico, propor soluções e apresentá-las publicamente. Com metodologias que permitem e convidam à participação, o aluno ou aluna constrói e desenvolve progressivamente o seu conhecimento e o seu comportamento em relação ao tema junto com os colegas, as colegas, os professores, as professoras e seus familiares, de acordo com a idade e a capacidade de assimilação e de intervenção naquele momento de sua vida (REIGOTA, 2014, p. 67).

Diante destas considerações, propor práticas educativas embasadas em princípios críticos e emancipatórios é proporcionar aos alunos uma Educação Ambiental capaz de problematizar a realidade, superando a concepção tradicional centrada na transmissão de conhecimentos e no ensino de atitudes “corretas” e adestradoras²⁹. As possibilidades para o trabalho educativo são variadas e permitem o desenvolvimento de atividades que promovam a integração, a cooperação, a reflexão, a fim de que os alunos relacionem o conhecimento com suas vidas, suas realidades, extrapolando os muros da escola. Assim, com a criatividade e a ousadia do professor é possível superar os limites e desafios que poderão surgir e, prosseguir rumo à emancipação³⁰.

Com base nas reflexões apresentadas e compreendendo o importante papel dos docentes, visto que estes são os responsáveis por realizar e conduzir as práticas educativas, algumas possibilidades metodológicas serão apresentadas para

²⁹ Para uma melhor compreensão ver: BRUGGER (1999).

³⁰ De acordo com Loureiro (2007), a emancipação “é a finalidade primeira e última de todo o processo educativo que visa à transformação de nosso modo de vida; à superação das relações de expropriação, dominação e preconceitos; à liberdade para conhecer e gerar cultura, tornando-nos autônomos em nossas escolhas” (p.70).

o trabalho com a Educação Ambiental numa perspectiva crítica. Desse modo, discorreremos, ainda que de maneira breve, sobre as práticas pedagógicas conhecidas como: Oficinas de ensino, Pedagogia de projetos e Complexos temáticos.

- Oficinas de ensino: uma oficina corresponde a uma estratégia metodológica que articula teoria e prática, a fim de promover o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos (CANDAU, 1995). É uma forma de vivenciar situações concretas e significativas que ultrapassem o método tradicional de ensino, a fim de favorecer processos de “apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos de forma ativa e reflexiva” (PAVINI; FONTANA, 2009, p. 78).

Vieira e Volquind (2002) em seu livro “Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Com?” acentuam que as oficinas não são locais apenas para “aprender a fazer, fazendo”, realizar experiências, “colocar a mão na massa”, mas locais que devem proporcionar “o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, o jogo, a investigação, a descoberta e a cooperação” (p.12), possibilitando a troca recíproca entre o sentir, pensar e agir, bases desta proposta educativa. Nesta perspectiva, o professor deverá promover espaços de discussão, debates, reflexões, a fim de construir e reconstruir os conhecimentos em um movimento de constante aprendizagem e interação. No que se refere aos processos avaliativos, as autoras salientam que uma oficina deve pautar-se no acompanhamento diário do desenvolvimento dos alunos, evitando-se assim, classificações e comparações. Por sua vez, é importante destacar que as oficinas, assim como toda a prática educativa, exigem planejamento, entretanto, devido à sua flexibilidade, estas podem ser ajustadas “às situações apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais” (PAVINI; FONTANA, 2009, p. 79).

- Pedagogia de Projetos: é uma metodologia que visa o envolvimento de toda a escola, no estudo de um tema específico, por meio da articulação e integração dos conhecimentos das diversas áreas do saber. É uma proposta que promove a participação ativa dos alunos em todas as etapas de seu desenvolvimento, valorizando os conhecimentos individuais e coletivos na busca por alternativas para a resolução de problemas, oriundos das realidades e interesses dos estudantes (REIGOTA, 2014). Sobre esta perspectiva, Nogueira (2005) destaca que a proposta de projetos compreende uma construção coletiva que valoriza a

opinião e os saberes dos professores e alunos, através do diálogo e da cooperação mútua, colaborando assim, para o desenvolvimento da “autonomia e, por consequência, uma independência libertadora, a qual permitirá o pensar e o agir” (p.48) sobre as ações realizadas. Deste modo, o aluno aprenderá através de investigações, questionamentos, produções, criações entre outras estratégias que possibilitem a constante busca e descoberta de conhecimentos e, a percepção de que o conhecimento não é exclusivo de uma única disciplina, superando assim as fronteiras disciplinares (HERNANDEZ; VENTURA, 1998).

- Complexos temáticos: correspondem a uma forma de organização do ensino com base em complexos temáticos, ou seja, temas e subtemas, oriundos da realidade concreta que tenham valor social para os estudantes. De maneira geral, o objetivo desta proposta consiste em ajudar o aluno a compreender a realidade que não é estática, mas está em constante movimento. Assim, não basta apenas escolher temas para o complexo, mas buscar relacioná-los a categorias mais amplas da vida em sociedade, a fim de proporcionar uma atuação na mesma. Vale salientar que esta proposta envolve a colaboração entre as diversas disciplinas escolares, bem como a participação e envolvimento dos alunos com o tema e as propostas de trabalho (PISTRAK, 2000).

Em síntese, as propostas apresentadas aqui, demonstram algumas possibilidades para o desenvolvimento da Educação Ambiental com base em uma perspectiva crítica e emancipatória, visando romper com os princípios da educação tradicional que visa apenas a transmissão do conhecimento. Todavia, salientamos que estas são apenas algumas sugestões, uma vez que, existem outras possibilidades e experiências pedagógicas neste campo educativo.

Faz-se oportuno destacar, que no contexto da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no que se refere ao trabalho pedagógico com a Educação Ambiental, encontramos orientações que sugerem o rompimento com as práticas tradicionais de ensino. Assim, o Caderno Pedagógico da Educação Integral (CURITIBA, 2012a) suporta que as “Práticas de Educação Ambiental” propostas nas escolas de tempo integral, sejam desenvolvidas por meio de oficinas ou projetos temáticos, no entanto, as formas de abordar e desenvolver estas metodologias são de responsabilidade do docente, uma vez que este é o responsável por planejar e executar o trabalho pedagógico em sala de aula. Sendo assim, nos inquietamos em saber e conhecer

como se estruturam as propostas de educação em tempo integral e como elas se relacionam com a Educação Ambiental nas realidades pesquisadas.

2.2 CAMINHOS E TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Neste capítulo, apresentaremos os conceitos que definem e aproximam a Educação Integral e a Educação em tempo integral, bem como o contexto histórico e as bases legais que possibilitam sua articulação e efetivação na atualidade.

2.2.1 Educação integral e em tempo integral: articulando conceitos

Atualmente, as questões acerca da Educação Integral e em tempo integral têm conseguido espaço nas discussões e políticas públicas voltadas à educação. Neste sentido, programas e ações nos âmbitos federal, estadual e municipal estão sendo realizados, a fim de proporcionar a ampliação desta oferta nas escolas brasileiras. Todavia, ao adentrar as reflexões acerca destas temáticas torna-se necessário, inicialmente, esclarecer as características que distinguem e aproximam estes conceitos para que possamos compreender como estas se articulam no cenário educativo.

O conceito de Educação Integral corresponde a uma ação educativa que engloba as diversas dimensões humanas. É uma concepção que não busca apenas a formação teórica e conceitual, mas tenciona uma formação humana ampla e completa que considera os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, ou seja, os múltiplos aspectos dos indivíduos (GONÇALVES, 2006; GUARÁ, 2006; BRANCO, 2009; GABRIEL; CAVALIERE, 2012). Por sua vez, a ideia de educação em tempo integral se refere “à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar” (MOLL³¹ *apud* LECLERC; MOLL, 2012, p.96), ou seja, é a ampliação da jornada escolar diária dos estudantes.

De acordo com Coelho (2009), Educação Integral e a educação em tempo integral são conceitos correlacionados. Desta forma, falar em Educação Integral convida a falar em ampliação do tempo escolar, pois com o oferecimento de um tempo maior de permanência na escola, torna-se possível pensar em uma educação

³¹ MOLL, J. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *et al.* **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

ampla e integral capaz de abarcar as diversas dimensões da formação humana. Sob este ponto de vista, Kerstenetzky (2006) argumenta a importância da ampliação da jornada escolar com vistas à formação integral dos estudantes e indica:

[...] quanto mais tempo a criança permanecer na escola, mais longa será a sua exposição a conteúdos didáticos que aprofundam sua formação, possivelmente praticará mais exercícios de fixação dessa formação e, eventualmente, receberá maior reforço do aprendizado [...] Mais ainda, o tempo extra na escola permite a participação das crianças em atividades extracurriculares, como esportes e artes, as quais, além de intrinsecamente valiosas, aprofundam o envolvimento dos alunos com a escola e exercem impactos positivos sobre o aprendizado(p. 21).

Como fora apresentado, a ampliação da jornada escolar abrange não somente aspectos relativos às questões da formação integral, mas também, incluem questões relativas à melhoria do aprendizado e do desempenho escolar. Este aspecto pode ser observado em realidades internacionais, em países como Chile, Estados Unidos e Coréia do Sul que, ao oferecerem uma jornada escolar superior à brasileira (em média 6 horas diárias), apresentaram um alto nível de desempenho escolar (KERSTENETZKY, 2006).

Sob este ponto de vista, Branco (2009) e Guará (2006) apontam que a curta jornada escolar ofertada nas escolas públicas brasileiras (em média quatro ou cinco horas diárias) é insuficiente para proporcionar uma educação de qualidade, podendo este, ser o fator, ou umas das causas dos baixos desempenhos apresentados pelos estudantes brasileiros. Sobre esta perspectiva Giolo (2012) argumenta:

“A restrição do tempo faz com que a escola absorva e ofereça conteúdos mínimos, esqueléticos, caricatos, incapazes de manter sua ligação orgânica com o vasto campo do saber acumulado e, portanto, incapazes de conferir sentido que mobilize, em seu favor e em sua direção, o estudante e o professor. Sob o ponto de vista do ensino [...] não há condições de proporcionar momentos ideais de aprendizagem [...]. Os exercícios em sala são quase sempre insuficientes, as idas à biblioteca (quando há biblioteca) não são mais do que visitas rápidas e intermitentes, os trabalhos em laboratório jamais conseguem ser a contrapartida prática do trabalho teórico” (p. 98).

Estas considerações demonstram a fragilidade da escola em tempo parcial, uma escola na qual o tempo encurtado e fragmentado minimiza as condições e oportunidades de aprendizagens de seus alunos. Todavia, Cavaliere (2007) enfatiza que pesquisas sobre a ampliação do tempo demonstram que não há uma ligação direta entre ampliação do tempo escolar e melhor desempenho, contudo, é possível

perceber na totalidade destas pesquisas, “a constatação de que a maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos” (p.1019). Frente a isto, e compreendendo-se as relações positivas oriundas da ampliação da jornada escolar, não apenas constatadas em pesquisas, mas também observadas através dos bons resultados apresentados por países que ofertam educação em tempo integral, a ampliação da jornada configura-se como uma possibilidade para alavancar a qualidade do ensino público (KERSTENETZKY, 2006; CAVALIERE, 2007; ESQUINSANI, 2009; MOLL, 2009).

Por sua vez, autores como Gonçalves (2006); Esquinsani (2009), Moll (2008), Ernica (2006) entre outros, salientam que a ampliação do tempo de permanência, por si só não basta, pois uma proposta de educação em tempo integral capaz de trazer resultados positivos demanda quantidade e, principalmente, qualidade. Quantidade no que se refere à expansão das horas e qualidade no sentido de dar novos significados aos conteúdos escolares, ou seja, viabilizar diferentes possibilidades educativas. Neste sentido, a ampliação da jornada diária dos estudantes deve ser pensada, buscando-se a harmonia entre estes elementos, assim:

A organização do tempo, do espaço e dos recursos na escola de tempo integral deve garantir um turno de 8 a 9 horas diárias, um equilíbrio entre diferentes tipos de atividades, deslocamentos e tempos livres que propiciem um clima de bem-estar e colaboração e que favoreça o bom aproveitamento escolar (CAVALIERE³² *apud* ESQUINSANI, 2009, p.70).

Corroborando estes apontamentos, é importante evidenciar que a Educação Integral não deve reproduzir a escola convencional limitando suas aulas à verbalização, repetição e cópia de conteúdos, todavia, deve ser pensada e organizada no sentido de proporcionar “o enriquecimento das experiências dos alunos, indo além da simples transmissão de conteúdos, mas realmente envolvendo as múltiplas dimensões do ser humano” (SCHELLIN, 2015, p.28).

Cavaliere (2007) aponta que, além das questões que relacionam educação em tempo integral à melhoria da qualidade da educação ou melhoria do desempenho dos estudantes, outros dois fatores também justificam a ampliação da jornada diária dos estudantes, são eles: a adequação às novas necessidades sociais

³² CAVALIERE, A.M. Escolas públicas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil In: CAVALIERE, A.M; COELHO, L.M.C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

e da família (incluindo-se aqui a inserção da mulher no mercado de trabalho) e as mudanças na concepção de educação escolar, ou seja, os novos papéis que a escola tem assumido na vida e na formação dos indivíduos. Sem embargo, a autora salienta que direcionar ou limitar a ampliação do tempo escolar em vista destes aspectos, limita e restringe os sentidos e significados desta ação.

Para Arroyo (2012), a Educação Integral também pode ser justificada por outros aspectos. Neste sentido, aponta as demandas sociais em prol da infância e adolescência que exigiram e ainda exigem os elementos necessários e fundamentais para uma vida digna. Para o autor, estes elementos caracterizam-se pelas demandas por mais atenção, cuidado, proteção, alimentação, moradia, dignidade entre outros, originados da precarização das formas de viver, às quais a infância e a adolescência contemporânea foram e estão submetidas, reflexos da marginalização e segregação enfrentadas pelos setores populares, desde o período colonial. Neste contexto, a educação popular se caracterizou de forma precária e fragmentada como aponta Giolo (2012):

“De tempo parcial é a escola dos segmentos populares. Na história brasileira, as iniciativas de escolarização das massas, com raríssimas exceções, procuraram, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo. A escola não poderia, pois, ser de tempo integral. Subjacente aos discursos e às políticas educacionais prolongava-se uma convicção de braços longos: aos filhos dos que vivem do trabalho braçal importa que assumam, desde cedo, os hábitos laborais do que os hábitos intelectuais. As escolas foram organizadas pobre e deficientemente, para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho” (p.95).

De maneira oposta a este panorama, as escolas elitistas sempre foram de tempo integral, oferecendo formação ampla através de atividades diversas: aulas de reforço, música, danças, teatro, modalidades esportivas etc, e com escolarização longa que se abria para o nível superior, fatores que somados contribuíram para ampliar “a distância, determinada pelo berço, em relação aos filhos das classes populares” (MOLL, 2012, p.130). Por conseguinte, as atividades com maiores remunerações foram sendo direcionadas para aqueles portadores de certificados e diplomas e as classes populares foram mantidas “no lugar onde sempre estiveram: na esfera do trabalho manual” (GIOLO, 2012, p.98).

Frente a estas considerações, reconhecer a vulnerabilidade dos segmentos populares, propiciando uma Educação integral em tempo integral é uma forma de

devolver o direito (outrora negado) a um viver mais digno e justo para estas crianças e adolescentes.

2.2.2 Passado e presente no contexto brasileiro

De acordo com Coelho (2009), a ideia de Educação Integral manifestou-se na Antiguidade, estando presente desde o sistema educacional helênico que, ao favorecer uma formação humana ampla e completa, apresentou os princípios do que, posteriormente, se convencionou denominar Educação Integral.

O sistema educacional grego compreendia uma educação ampla que considerava as multidimensões da formação humana, a fim de proporcionar uma formação geral para os indivíduos. Esta concepção denominada Paidéia, considerava “o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais [...] no sentido de uma formação espiritual consciente” (JAEGER, 1994, p.335).

Para os gregos, o espírito era considerado o elemento por meio do qual o ser humano compreendia e se relacionava com o mundo. Assim, educar o espírito abrangia duas formas distintas de educação: uma voltada à transmissão do saber enciclopédico e, outra, concernente à formação em diferentes áreas. Estas formas de ensino, apesar de diferentes estavam interligadas, pois o espírito não era considerado apenas “do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo” (JAEGER, 1994, p. 343), mas, era considerado em seus diversos aspectos. Neste sentido, na concepção grega de educação era possível perceber uma relação de igualdade entre os diferentes aspectos da formação humana, consubstanciando uma formação integral dos indivíduos (Coelho, 2009).

Deste modo, esta perspectiva abriu portas para o que hoje se compreende por Educação Integral, ou seja, uma educação na qual, os saberes, conhecimentos e experiências não são hierarquizados, mas complementários, visando à formação multidimensional dos estudantes.

Durante vários séculos o conceito de formação humana integral, deixou de ser objeto de reflexões e debates, pois a educação formal ocorria em instituições privadas confessionais destinadas apenas às camadas da alta sociedade (SCHELLIN, 2015). Contudo, em meados do século XVIII, com a Revolução Francesa e a instituição da escola pública, estas discussões reapareceram, sendo desenvolvidas com maior ênfase nos séculos XIX e XX.

No Brasil, a concepção de Educação Integral começa a aparecer e ser introduzida no cenário brasileiro, durante a primeira metade do século XX. Neste período, investidas a favor desta concepção estiveram presentes nas propostas de diferentes correntes políticas e ideológicas da época, das quais podem ser destacadas: integralista (caracterizada por questões político-conservadores que defendiam a formação do homem integral voltada para os aspectos físicos, intelectuais, espirituais e cívicos); anarquista (com aspectos político-emancipadores, os quais defendiam a igualdade, autonomia e a liberdade humana); liberal (com aspectos político-desenvolvimentistas, a defender uma educação que incluísse a formação humana); técnica e industrial (capaz de formar um adulto civilizado e preparado para o progresso do país). Neste período, também existiam as concepções católicas que defendiam em suas instituições uma formação integral voltada para aspectos intelectuais, físicos, artísticos e religiosos.

Nota-se que estas concepções possuíam fundamentos teóricos, visões de mundo e formas diferenciadas de ver e conceber o ser humano, assim, não se era possível definir um consenso sobre o que de fato seria ou deveria abranger esta formação completa dos indivíduos. Desta maneira, diversas ideias e práticas de Educação Integral foram difundidas no cenário educativo brasileiro, oriundas destas difentes concepções e percepções (COELHO, 2009).

Neste contexto, em 1932, a defesa por uma educação ampla e integral foi aprofundada entre os intelectuais defensores da Escola Nova³³, estando presente no Manifesto dos pioneiros da Educação Nova³⁴, publicado naquele ano. O documento propôs uma renovação da educação brasileira, trazendo diversos aspectos como: o direito à educação pública e de qualidade, laicidade, obrigatoriedade da educação entre outros aspectos (TEIXEIRA *et. al*, 1984).

³³ Movimento reformador do início do século XX, o qual “refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da *atividade* ou *experiência* em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base dos diversos movimentos que a formaram” (CAVALIERE, 2002, p.251).

³⁴ Documento escrito por 26 educadores o qual tinha por objetivo “traçar diretrizes de uma nova política nacional de educação e ensino em todos os níveis, aspectos e modalidades. O Manifesto representa uma síntese e uma tentativa de avanço sobre propostas novas de educação” (CAMURRA; TERUYA, 2008, p. 2).

No final da década de 40, o educador Anísio Teixeira³⁵ (um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros) ocupava o cargo de secretário da educação no Estado da Bahia. Neste período, o educador que sempre demonstrou preocupações com as questões educacionais brasileiras, foi convidado pelo Governado do Estado baiano para organizar um plano de ação, a fim de reestruturar o sistema educativo daquele estado. Sem embargo, as dificuldades e demandas (políticas e financeiras) levaram o educador à elaboração de um plano prioritário que consistia na criação de um centro de educação popular que oferecesse ensino primário em jornada de tempo integral para os estudantes. Assim, em 21 de Outubro de 1950, foi inaugurado em Salvador (BA) o Centro Educacional Carneiro Ribeiro a “primeira experiência brasileira de educação pública em escolas de turno integral” (ESQUINSANI, 2008, p.3). Esta unidade educacional foi projetada para oferecer um amplo desenvolvimento aos estudantes, funcionando em período integral (das 07h30 às 16h30) e servindo de modelo para a construção de outras pela cidade, entretanto, esta ideia não prosperou (EBOLI, 1969).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi planejado para oferecer uma educação com vistas a uma formação ampla e completa. Assim, as atividades desenvolvidas deveriam contemplar diferentes aspectos educativos, como mostra o depoimento de Anísio Teixeira:

[...] desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização [...]. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (EBOLI, 1969, p.14).

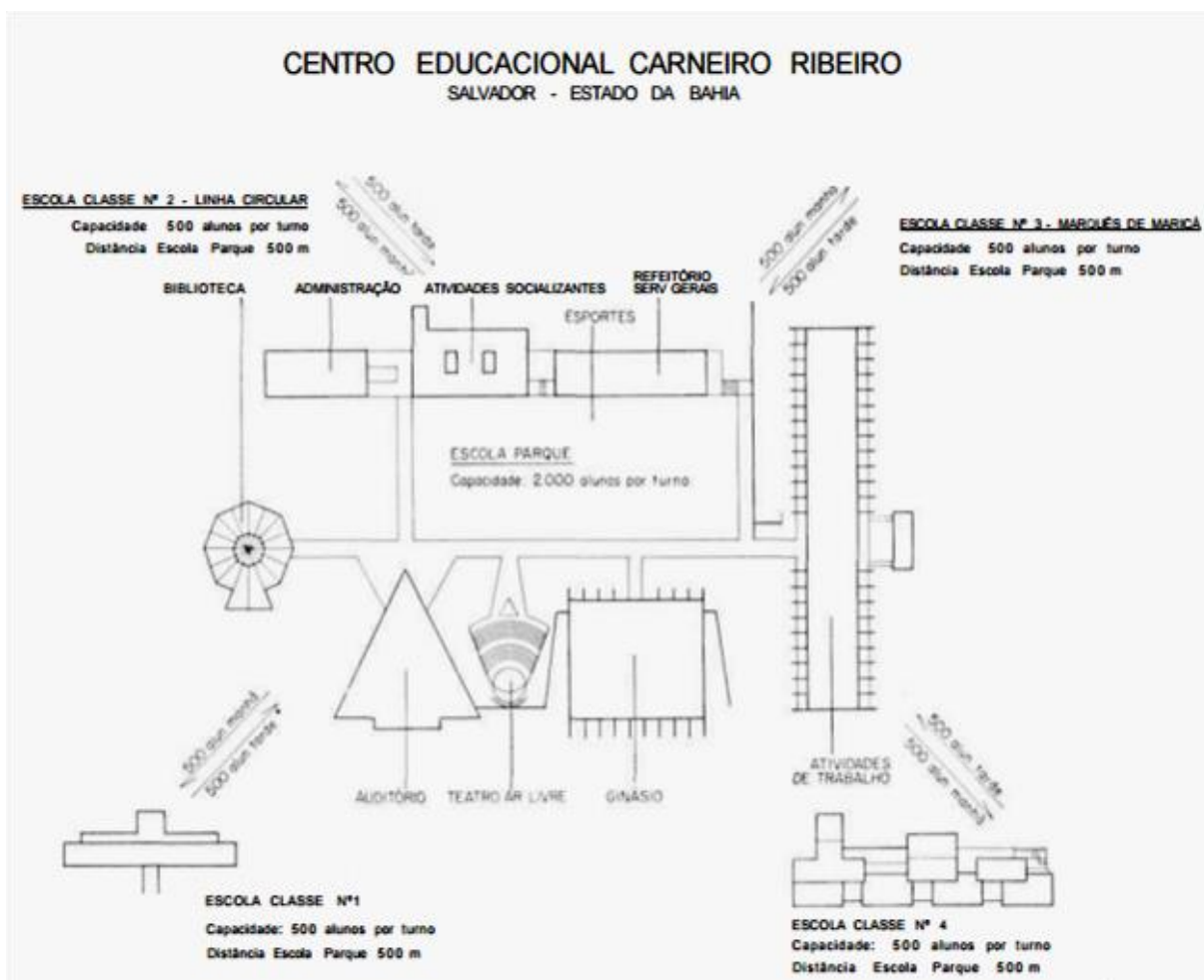
Por sua vez, visando abarcar os princípios defendidos por Anísio Teixeira, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi construído em um amplo espaço do bairro da Liberdade³⁶, o qual contou com um projeto arquitetônico planejado especialmente para abrigar as diversas atividades propostas para este projeto. Assim, foram

³⁵ Anísio Teixeira (1900 - 1971), um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), “fez parte de uma geração de intelectuais cuja preocupação maior, na primeira metade do século XX, foi organizar a nação e forjar o povo através de uma cultura que procurava assegurar a sua unidade pela instrução pública, pela reforma do ensino e pela construção de um campo cultural a partir da universidade” (NUNES, 2000, p.13-15).

³⁶ Bairro popular ocupado por famílias e grupos de baixa renda com população infantil “sem assistência, sem escola, praticamente abandonada” (EBOLI, 1969, p.11).

construídos dois setores, um para abrigar as atividades convencionais, denominado Escolas-Classes e, o outro, para o desenvolvimento das práticas diversificadas, conhecido como Escola-Parque. Neste projeto, também existia um espaço para a construção de uma residência para crianças sem lar, entretanto, o mesmo não foi construído. A imagem a seguir, apresenta a planta baixa do Centro Educacional Carneiro Ribeiro:

FIGURA 1 – PLANTA BAIXA CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO



FONTE: EBOLI (1969)

As Escolas-Classes eram espaços amplos e modernos que possuíam 12 salas de aula, além de gabinetes médicos, dentários, jardins, hortas entre outros, nos quais os alunos permaneciam quatro horas diárias realizando as disciplinas/matérias pedagógicas: linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. Após este período, os estudantes eram encaminhados para a Escola-Parque, espaço no qual permaneciam por mais quatro horas complementando seu tempo

com atividades diversificadas. Neste setor, os estudantes eram agrupados de acordo com suas preferências para a realização de práticas educativas de: artes, danças, teatro, canto, atividades manuais, etc. A escola-parque também possuía biblioteca, banco, teatro, restaurante, entre outros.

As atividades desenvolvidas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, tinham por objetivo fornecer uma formação global para os estudantes, contudo, Coelho (2009) nos chama a atenção para a visível separação entre as atividades ditas “escolares” e as atividades “diversificadas”. Para a autora, esta fragmentação caracteriza uma concepção de Educação Integral na qual “a formação completa não é vista integralmente” (p.91). No entanto, mesmo com suas fragilidades, a experiência desenvolvida por Anísio Teixeira, foi reconhecida por sua relevância recebendo visitas de membros da ONU e Unesco, os quais destacaram a criatividade dos estudantes em uma apresentação cultural sobre o bumba meu boi (CELLA, 2010).

Em suma, esta proposta inovadora desenvolvida por Anísio Teixeira, também ofereceu bases para o desenvolvimento de outras posteriormente, como o modelo de Educação Integral implantado em Brasília na década de 60; os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) no Rio de Janeiro na década de 80, as ETIs (Educação Integrada em Período Integral) em Curitiba e outros projetos semelhantes implantados no país nas décadas de 80 e 90 (BRASIL, 2009; CURITIBA, 2010b). Todavia, é válido salientar que a retomada das discussões sobre a educação em tempo integral, ocorrida em meados de 1980, tinha por objetivo melhorar a qualidade do ensino e a permanência dos alunos na escola, dado os altos índices de evasão e repetência presentes em nível nacional (CURITIBA, 2010b).

De maneira geral, a década de 80 foi significativa para a Educação Integral, pois, a partir deste período, começaram a surgir legislações, respaldando e possibilitando sua expansão. Sob este ponto de vista, podemos destacar a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205³⁷ e o Estatuto da Criança e do

³⁷ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Adolescente artigo 53³⁸, os quais propuseram o desenvolvimento integral como um dos objetivos da educação.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 apresentou como uma de suas agendas, a ampliação progressiva da jornada escolar para o ensino fundamental. Neste sentido, o documento indicou:

Art 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 2º O ensino fundamental será ministrado, progressivamente, em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Art 87. § 5º Serão conjugados todos os esforços, objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental, para o regime de escolas de tempo integral.

Vale salientar, que apesar de haver a indicação da ampliação progressiva da jornada escola diária dos estudantes, não há uma indicação específica de como será ou deverá ocorrer esta progressão. Assim, a expansão desta oferta nas escolas brasileiras poderia ocorrer de acordo com as demandas dos sistemas de ensino.

Em 2001, com a aprovação do Plano Nacional da Educação (2001-2010) através da Lei nº 10.172/01, as questões a respeito da ampliação da jornada escolar para o ensino fundamental começaram a ser delineadas, dada a indicação da sua 21ª meta, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias (BRASIL, 2001b).

Em 2007, com a aprovação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, através do decreto nº 6094 de 24 de Abril de 2007, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola é apresentada como uma das metas deste plano, a qual deveria ser implementada através de esforços e união dos municípios e estados, em parceria com o governo federal.

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais reforçaram a presença e a importância da Educação Integral e em tempo integral no contexto brasileiro, orientando que esta contemple uma jornada escolar de sete horas diárias, no mínimo, nas quais devem ser desenvolvidas as seguintes atividades:

[...] acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da

³⁸Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] (BRASIL, 1990).

cultura dos direitos de humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais (BRASIL, 2013, p.139).

As Diretrizes orientam que estas práticas sejam desenvolvidas em espaços diversos, dentro ou fora do espaço escolar, em parceria com órgãos e entidades, e de acordo com o projeto político-pedagógico das escolas. Nesta perspectiva, o documento salienta que a proposta de Educação Integral em tempo integral, proporcione a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas, compartilhando a tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola, as famílias e demais atores sociais, visando à melhoria da qualidade da educação.

Em 2014, a nova proposta do Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, veio apresentar os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis, no período 2014-2024. No que se refere à educação em tempo integral, o documento apontou em sua meta número 6:

[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Estratégias: 6.1 promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias, durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014a).

De maneira geral, as considerações apresentadas até aqui, demonstram o avanço e a expansão da oferta da educação em tempo integral no cenário nacional. Contudo, salientamos que apesar de todos os avanços, ainda há muito por fazer, pois uma educação de qualidade exige um conjunto de ações e esforços que abrangem, desde o diálogo entre a comunidade escolar (alunos, professores, funcionarios, famílias e comunidades), até a demanda por mais investimentos dos setores públicos, no que se refere à adequação dos espaços físicos e recursos pedagógicos, formação de docentes, investimentos na alimentação escolar, entre outros aspectos (MOLL, 2012).

2.2.3 O Programa Mais Educação

Criado em 2007, pela Portaria normativa Interministerial nº 17/2007, o Programa Mais Educação é uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar diária (educação em tempo integral) dos estudantes matriculados na rede pública de ensino.

Com o objetivo de contribuir para a melhoria da aprendizagem e possibilitar a formação integral dos estudantes, o programa possibilita o oferecimento de atividades socioeducativas em período de contraturno escolar, as quais podem ser realizadas nas escolas e, também, em outros espaços socioeducativos e socioculturais existentes nos bairros, comunidades e na cidade na qual a escola está localizada (BRASIL, 2007b). Neste sentido, o programa se configura em uma perspectiva de não ampliar apenas o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas assegurar aprendizagens, através da ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas, através da reinvenção e modificação da rotina escolar (MOLL, 2012, p. 133).

O Programa Mais Educação articula ações e políticas públicas educacionais e sociais dos Ministérios da Educação, Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Da Cultura e Do Esporte, tendo por finalidade: contribuir para a proteção e prevenção da violação dos direitos da infância e da adolescência; colaborar com a melhoria do desempenho escolar dos estudantes; possibilitar a permanência na escola reduzindo os casos de evasão escolar; estimular o contato com atividades artísticas, esportivas, culturais; prover a aproximação escola-família-comunidade entre outros aspectos (BRASIL, 2007b). Por conseguinte, o programa se caracteriza por um trabalho de ações conjuntas e articuladas que visam abranger os diversos aspectos da formação dos estudantes.

Em 2010, o decreto nº 7083 veio consubstanciar as ações do Programa Mais Educação, trazendo indicações e orientações específicas para este programa. Neste sentido, o decreto considerou como jornada de tempo integral, o período escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias de permanência na escola ou em atividades educativas realizadas em outros espaços sob a orientação dela. Todavia, as atividades desenvolvidas devem integrar diferentes saberes e espaços educativos visando à formação global dos estudantes, como salienta este documento:

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. § 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele, sob a orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010).

De acordo com o decreto nº 7083, a participação no programa é direcionada para o atendimento às escolas públicas municipais, estaduais e distritais que oferecem ensino fundamental, atendendo, preferencialmente, as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) e que atendam alunos em situações de vulnerabilidade.

As escolas que fazem adesão ao programa recebem subsídios financeiros para a realização das atividades realizadas no período de ampliação da jornada escolar. Dessa forma, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola³⁹ (PDDE) as verbas recebidas são destinadas para custeio, ou seja:

Ressarcimento com as despesas de transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades;
Aquisição dos materiais pedagógicos necessários às atividades, conforme os kits sugeridos;
Aquisição de outros materiais de consumo e/ou contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades de educação Integral (BRASIL, 2014b, p.20).

E também para capital, ou seja, aquisição de bens e materiais necessários ou permanentes para o desenvolvimento das atividades. As verbas podem, ainda, ser utilizadas para custear despesas como: deslocamento dos estudantes para passeios e demais atividades que exijam o transporte dos mesmos, custeio de ingressos, aquisição de livros, adequação de espaços para a realização das atividades, manutenção de equipamentos de uso dos estudantes, entre outros.

De acordo com o material “Programa Mais Educação: Passo a Passo” (BRASIL, 2011), as escolas que aderiram ou pretendem aderir ao programa,

³⁹ Programa criado em 1995, que tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas públicas de educação básica, mantidas pelas redes municipais, estaduais e do Distrito Federal. O programa envolve várias ações, tendo por objetivo a melhoria da infraestrutura física, pedagógica das escolas, reforço da autogestão etc, visando à melhoria da qualidade da educação brasileira. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>. Acesso em: 10/02/2016.

necessitam estar articuladas e integradas com as famílias e a comunidade na qual está inserida, a fim de que se possam realizar reflexões conjuntas para a construção de estratégias para a inserção da educação em tempo integral na escola local. Esta articulação entre escola e comunidade, possibilita o acesso aos espaços, tempos e oportunidades existentes na comunidade, a fim de que se possa articulá-las com as atividades que serão realizadas no programa. Vale salientar que, além da integração entre comunidade e escola, as atividades desenvolvidas no programa (dentro ou fora do espaço escolar) necessitam estar articuladas com o Projeto Político Pedagógico (PPP), pois a escola é uma só, e cabe a ela a orientação pedagógica destas atividades. Sob este aspecto é importante acentuar, que as atividades desenvolvidas pelo programa estão distribuídas em macrocampos⁴⁰ de educação integral. Assim, as escolas que fizerem adesão ao programa podem escolher entre diversas possibilidades ofertadas de acordo com seus perfis: escola urbana ou escola do campo.

Frente a estas considerações, é importante destacar que, apesar de toda a configuração do Programa Mais Educação, em nível nacional, no município de Curitiba (*lócus* desta pesquisa), o programa tem ocorrido de modo diferente, uma vez que esta Capital apresenta uma proposta própria⁴¹ de educação em tempo integral. Neste sentido, apesar de todas⁴² as unidades municipais que ofertam educação em tempo integral terem aderido ao Programa Mais Educação, passando a receber as verbas oriundas do mesmo, as atividades desenvolvidas nestas unidades seguem a proposta própria de educação em tempo integral da Rede Municipal de Ensino deste município.

De maneira geral, o Programa Mais Educação tem colaborado para a expansão e reorganização do tempo escolar, entretanto, ajustes e reformulações precisam ser realizados neste programa, pois diversos problemas e desafios têm surgido em sua execução. Neste sentido, podemos destacar: falta de espaço e locais adequados para realização das atividades e oficinas; falta de preparo e

⁴⁰ Diz respeito às áreas de concentração das atividades e são ser compreendidas como “conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares, incorporados ao currículo por legislação, por iniciativas locais, por políticas intersetoriais e outras iniciativas que abrem possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário de/na escola”. (LECLERC; MOLL, 2012, p.96).

⁴¹ Esta proposta será abordada posteriormente neste estudo.

⁴² De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, as 84 unidades que ofertam educação em tempo integral na rede pública municipal, já fizeram a adesão ao Programa Mais Educação.

rotatividade dos monitores, paralização das oficinas por falta de verbas, atrasos nos repasses das verbas, falta de integração entre as atividades realizadas nas oficinas e os conteúdos pedagógicos, desistência e evasão por parte dos alunos entre outros (MATOS, 2011; SILVA, 2013; KEMPP *et. al*, 2013).

Diante dos dilemas e avanços deste programa, é perceptível que ainda há muito por fazer para que a educação em tempo integral no contexto brasileiro possa promover os avanços que almejamos e os quais ela é capaz de proporcionar, principalmente no que diz respeito a pensar propostas de Educação Ambiental.

2.3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA RME DE CURITIBA

Neste capítulo articulamos os conceitos da Educação Integral e a Educação Ambiental, buscando contextualizá-los de acordo com a realidade na qual esta pesquisa está inserida.

2.3.1 A Educação Ambiental como princípio educativo

O município de Curitiba apresenta em seu histórico de Educação Ambiental, projetos educacionais que surgiram antes do estabelecimento dos marcos legais municipais que orientam e norteiam as ações neste campo educativo. Neste sentido, Leme e Silva (2010) apontam que a Educação Ambiental em Curitiba iniciou em meados da década de 70, quando atividades educativas começaram a ser realizadas no Museu de História Natural do Capão da Imbuia. Contudo, essas atividades eram pontuais e específicas, centradas em eventos comemorativos e temas sobre fauna e flora.

Em 1986, com a criação da Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA) e a implantação da Gerência de Educação Ambiental, ações e programas de Educação Ambiental nos âmbitos formal e não formal começaram a ser incentivados. Neste aspecto, podemos destacar o programa Lixo que não Lixo criado em 1989, o qual incentivou a separação de materiais recicláveis através de ações educativas nas escolas e mobilizações pela cidade.

Em 1991, com a criação da Lei Orgânica do Município Lei nº 7600, de 09 de Janeiro de 1991, a Educação Ambiental em Curitiba começa a ser desenvolvida na

educação formal e não-formal, pois o documento aponta em seu art. 190, o dever do município em promover a Educação Ambiental.

Ainda em 1991, a publicação da Política Municipal do Meio Ambiente, através da Lei nº7833/91, veio consubstanciar a Educação Ambiental ao indicar que ela seja promovida por vários segmentos:

I - Na Rede Municipal de Ensino, em todas as áreas do conhecimento e no decorrer de todo processo educativo, em conformidade com os currículos e programas elaborados pela Secretaria Municipal de Educação, em articulação com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente;

II - Para os outros segmentos da sociedade, em especial àqueles que possam atuar como agentes multiplicadores, através dos meios de comunicação e por meio de atividades desenvolvidas por órgãos e entidades do Município;

III - Junto às entidades e Associações Ambientalistas, por meio de atividades de orientação técnica;

IV - Por meio de instituições específicas existentes ou que venham a ser criadas com este objetivo (CURITIBA, 1991, artº45).

Vale destacar aqui, a contribuição significativa deste documento, no que se refere à educação escolar, pois ao indicar que a Educação Ambiental seja promovida na Rede Municipal de Ensino, o documento robustece a necessidade de sua presença nas escolas municipais de Curitiba.

Outro aspecto significativo deste documento é sua indicação para a articulação entre a Secretaria da Educação e Secretaria do Meio Ambiente no que se refere à elaboração dos currículos e programas educativos voltados à Educação Ambiental, o que possibilitou, ao longo da década de 90 e início dos anos 2000, que estas secretarias realizassem vários programas, (de maneira conjunta ou separada) possibilitando diversas oportunidades educativas para os estudantes, como mostra o quadro a seguir:

QUADRO 4 – PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL REALIZADOS EM CURITIBA
(1989-2013).

Ano	Título	Órgão
1989	Programa “Lixo que não é Lixo”	SMMA ⁴
1991	PIÁ AMBIENTAL – Programa de Incentivo da Infância à adolescência	SMMA em parceria com UNILIVRE ⁵
1997 a 2003	Programa Olho d’água- programa de Educação Ambiental nas Microbacias da cidade de Curitiba	SMMA e SNRH ⁶
1999 a 2006	Projeto: Preservando as nascentes	SMMA
2000 a 2004	Alfabetização Ecológica	SME ⁷ e IBQP/PR ⁸
2001	Zôo Vai a Escola	SMMA- Departamento de Zoológico
2005	Jardim Botânico vai à escola: A experiência do Jardim Botânico de Curitiba	SMMA- MBM ⁹
2006	*Uma noite no zôo	SMMA- Departamento de Zoológico
	Reedição do Lixo que não é lixo a turma do se-pa-re	SMMA
2006 A 2012	Miniconferência da Biodiversidade	SME
2007	Biocidade	SMMA
	Projeto Bio-Bairro	UNILIVRE em parceria com a SME
2013	Programa Sustentabilidade mais tempo de vida	SME em parceria com a SMMA

FONTE: FRANÇA (2014).

Atualmente, a educação municipal de Curitiba é orientada por diretrizes curriculares próprias que norteiam as práticas pedagógicas nas escolas e centros municipais de educação (CMEIS). O documento denominado Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, elaborado em 2006, apresenta em seu primeiro volume, os princípios e fundamentos que regem a educação em Curitiba.

Neste sentido, apresenta três princípios⁴³ educativos os quais devem permear a organização escolar, são eles:

- Educação para o Desenvolvimento Sustentável: O documento destaca a necessidade do resgate da relação do ser humano com o ambiente, bem como a importância da Educação Ambiental para o enfrentamento dos problemas socioambientais da atualidade. No que se referem ao Desenvolvimento Sustentável, as Diretrizes apontam:

“O conceito de desenvolvimento sustentável se refere a um processo de mudança qualitativa e quantitativa de uma estrutura econômica, política e social sem comprometer a possibilidade de as futuras gerações atenderem às suas próprias necessidades” (CURITIBA, 2010a).

Visando educar para o desenvolvimento sustentável, o documento aponta a necessidade de se formar alunos críticos e reflexivos frente aos padrões da sociedade de consumo, educando-os para que busquem a sustentabilidade da vida no Planeta. Assim, orienta-se que o trabalho com a Educação Ambiental com vistas à Educação para o desenvolvimento Sustentável seja desenvolvido por meio de reflexões sobre os problemas do mundo atual, desenvolvimento de valores como solidariedade, justiça, responsabilidade e paz, percepção das relações sociedade e natureza, entre outros. O documento ressalta, ainda, a necessidade de aproximação dos conteúdos às realidades de vida dos educandos, de maneira que a escola considere e valorize a realidade socioambiental das comunidades, abordando questões presentes no cotidiano dos educandos. Por sua vez, as Diretrizes indicam que as atividades educativas não sejam restringidas a um único foco ou limitadas a datas comemorativas, mas devem ser articuladas aos conteúdos de todas as áreas do conhecimento, por meio de uma abordagem interdisciplinar.

- Educação pela Filosofia: O documento apresenta o diálogo reflexivo e a liberdade de pensamento como práticas essenciais que devem permear todo o processo educativo. Neste sentido, indica que os alunos sejam incentivados a dialogar e discutir sobre seus valores, ideias e pontos de vistas, a fim de que aprendam a lidar com as diferentes opiniões de seus colegas e professores. A

⁴³Princípios são proposições fundamentais que servem de base a uma ordem de conhecimentos que perpassam toda a organização, articulação e desenvolvimento das ações pedagógicas na escola. Servem para nortear as escolas na construção de suas propostas e de todo o trabalho pedagógico (CURITIBA, 2010a, p.21).

abertura ao diálogo e à liberdade de pensamento deve ser incentivada em um ambiente de respeito mútuo no qual todos tenham oportunidade de dialogar e discutir. Assim, as escolas da Rede Municipal de Curitiba devem possibilitar aos estudantes situações nas quais possam experienciar a tomada de decisão, a construção, a ruptura, a opção, enfim, elementos que contribuam para a formação de indivíduos livres, criativos e autônomos.

- **Gestão Democrática:** Compreende que a democracia deve ser o princípio norteador de todas as ações educativas da escola, incluindo-se as ações administrativas e pedagógicas. Nesta perspectiva, ressalta a importância da participação de toda a comunidade escolar no processo de gestão da escola pública, que nesta rede de ensino se efetiva por meio do Conselho de Escola, órgão máximo, organizado para articular e mobilizar todos os segmentos da comunidade escolar: professores, funcionários, famílias, etc, na condução das atividades pedagógicas e administrativas da escola.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2010a) orientam que os princípios apresentados perpassem as diversas dimensões educativas, norteando e conduzindo todo o trabalho pedagógico realizado nesta rede de ensino. Neste sentido, ao verificarmos a indicação da “Educação para o desenvolvimento sustentável” como um destes princípios norteadores, percebemos a presença de uma concepção de Educação Ambiental voltada para o desenvolvimento sustentável, o que de acordo com Sauvé (2005b), pode ser categorizado como “corrente da sustentabilidade”. Esta corrente se pauta na ideologia do desenvolvimento sustentável, conceito que penetrou o movimento da Educação Ambiental em meados da década de 80, e que segundo a autora, utiliza a Educação Ambiental como um mecanismo a serviço desta ideologia. Sobre este ponto de vista, percebemos que há a necessidade de uma ressignifica  o do conceito de Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, pois a Educação Ambiental possui uma identidade própria, a qual não está ligada aos ideais do desenvolvimento sustentável, como veremos a seguir.

2.3.1.1 A Educa  o para o Desenvolvimento Sustentável: conceitos e controvérsias

O conceito de Desenvolvimento sustentável, tal como    conhecimento atualmente, surgiu na década de 80 ao ser divulgado pelo Relatório de Brundtland

“Nosso Futuro Comum”, documento elaborado pela Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento, a qual buscava propostas e soluções para harmonizar e conciliar as questões entre meio ambiente e desenvolvimento econômico (LEIS, 2004). Ao se pautar nestas perspectivas, em Abril de 1987, a Comissão Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento divulgou seu relatório no qual apresentou sua definição de desenvolvimento sustentável compreendendo-o como aquele que atende “as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as futuras gerações atenderem também às suas” (NOSSO FUTURO COMUM, 1991, pg.9). O documento salientou, ainda, que para haver um desenvolvimento sustentável em nível global é preciso que todas as pessoas tenham atendimento às suas necessidades básicas e oportunidades de uma vida melhor; indicou o crescimento econômico como possibilidade de garantir melhores condições de vida para as populações pobres; orientou a readequação dos padrões de consumo a um nível compatível com os recursos ecológicos do Planeta, entre outros aspectos. Em suma, o relatório destacou os âmbitos: sociais, econômicos e ambientais como bases do desenvolvimento sustentável.

Contudo, apesar de seu teor ambiental, econômico e social, a definição apresentada pelo relatório gerou (e tem gerado) divergências e polêmicas, resultado da generalidade e ambiguidade de sua definição. Em vista disso, vale salientar que talvez esta definição “tenha sido escolhida exatamente porque era ambígua” (FIEN; TILBURY⁴⁴ *apud* FREITAS, 2004, p.549).

Frente a estas considerações, diversas críticas em torno deste conceito surgiram, seja para apontar as fragilidades do conceito, ou para refletir sobre os reais objetivos que perpassam esta definição. Neste sentido, Herculano⁴⁵ *apud* Lima (1997) critica a tendência economicista do desenvolvimento sustentável que supervaloriza as questões econômicas em detrimento dos aspectos ambientais, sociais, éticos e políticos. Epifânio e Araújo (2008) apontam a incompatibilidade entre desenvolvimento e sustentabilidade, salientando que se o desenvolvimento está ligado ao crescimento (e presume aumento de exploração), logo, a

⁴⁴ FIEN, J.; TILBURY, D. The global challenge of sustainability. In: TILBURY, D. *et al.* (Eds.) **Education and sustainability: responding to the global challenge**. Gland and Cambridge: CEC/IUCN, 2002.

⁴⁵ HERCULANO, S, C. Do desenvolvimento (in) suportável à sociedade feliz. In: **Ecologia, ciência e política**. GOLDENBERG, M. (org.). Rio de Janeiro, Revan, 1992.

sustentabilidade não pode ser compatível com o desenvolvimento. Por sua vez, Garcia e Vergara⁴⁶ *apud* Freitas (2004) também argumentam sobre a ambiguidade desta definição. Para estes autores, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento sustentável impõe limites aos modos de vida que não sejam ecologicamente corretos (consumismo, degradação ambiental, etc), incentiva o crescimento econômico, ou seja, maior produção e comercialização, assim:

“[...] sob o ponto de vista das relações de produção capitalista é impossível qualquer modalidade de desenvolvimento sustentável, com vigência ampla e duradoura e que venha a salvaguardar os recursos naturais e humanos do planeta Terra” (RAMOS, 2010, p.7).

Outros autores destacam, ainda, que este conceito surgiu de uma evolução do Ecodesenvolvimento⁴⁷ em uma tentativa de ajuste aos padrões do capitalismo (LOUREIRO *et al.*, 2005; BARBIERI, 2002). Desse modo, “o desenvolvimento sustentável nada mais faz do que temperar o desenvolvimento por meio da consideração ecológica, mas sem questionar seus fundamentos” (MORIN⁴⁸ *apud* NASCIMENTO, 2012, p. 60).

Por sua vez, frente a tantas contradições e indefinições, Veiga (2005) acentua que o desenvolvimento sustentável não se configura como um conceito, mas sim, como um enigma e uma utopia⁴⁹ para o século XXI.

Contudo, mesmo em frente às ambiguidades e incongruências deste conceito, em 1992, a Conferência Mundial do Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO 92) indicou, através da Agenda 21, o ensino como um dos principais promotores do desenvolvimento sustentável:

⁴⁶ GARCIA, M. Luffiego; VERGARA, J. M. Rabadán. La evolución del concepto de sostenibilidad y su introducción en la enseñanza. **Enseñanza de las Ciencias**, España, v. 18, n. 3, p. 473-486, 2000.

⁴⁷ Proposto em 1973, por Maurice Strong “O ecodesenvolvimento pressupunha um critério de racionalidade diferente da lógica economicista e mercantil, baseado em princípios éticos de solidariedade sincrônica (gerações presentes) e diacrônica (gerações futuras), de modo que o uso dos bens coletivos, ou seja, dos recursos naturais, devam ser visualizados como usufruto e não uma propriedade das gerações humanas” (WOJCIECHOWSKI, 2006, p.15).

⁴⁸ MORIN, E. **Vers l'abîme?** Paris: L'Herme, 2007.

⁴⁹ Em seu entendimento mais comum, “utopia” é algo fantasioso ou quixotesco. Os dicionários a apresentam como antônimo de “realidade” e sinônimo de “ilusão” ou “sonho”. Claro, não é nesse sentido que se pode considerar o desenvolvimento como utopia, mas sim em seu sentido filosófico contemporâneo: a visão de futuro sobre a qual uma civilização cria seus projetos, fundamentando seus objetivos ideais e suas esperanças (VEIGA, 2005, p.4).

O ensino tem fundamental importância na promoção do desenvolvimento sustentável e para aumentar a capacidade do povo para abordar questões de meio ambiente e desenvolvimento. Ainda que o ensino básico sirva de fundamento para o ensino em matéria de ambiente e desenvolvimento, este último deve ser incorporado como parte essencial do aprendizado (CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO, 1995, p.429-430).

Este documento recomendou a inserção do desenvolvimento sustentável nos programas de ensino, servindo como orientação para os projetos que, posteriormente, surgiriam. Neste sentido, buscando atender a recomendação da Agenda 21, a UNESCO substituiu seu Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) pelo Programa de Educação para um Futuro Viável, o qual tinha o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável através da utilização racional dos recursos (SAUVÉ, 2005b).

Em 2002, a Conferência de Joanesburgo (RIO+10) reforçou os conceitos do desenvolvimento sustentável e propôs a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005- 2014) a qual teve a UNESCO como sua promotora, assim:

O objetivo global da década é integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos (UNESCO, 2005, p. 16).

Ao lançar a década, a UNESCO reforçou a disseminação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e, conseqüentemente, os princípios que a permeiam, visto que essa educação é “aquela vinculada ao DS e, assim, dirigida ao capital internacional com ênfase nas regras de mercado” (PEDRINI; BRITO, 2006, p.7). Em outras palavras, nada mais é que o capitalismo, maquiado, disfarçado e renomeado sob o nome Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Sob este ponto de vista, Sato (2005) reforça:

“Talvez com outro codinome, as agências financiadoras apoiassem mais os projetos neoliberais que impedem o mundo dos negócios das grandes empresas turísticas ou do agrobusiness da soja transgênica. E assim, adentramos na década que não tem propostas muito claras, situa-se nas tumultuadas, divergentes e infinitas definições de desenvolvimento sustentável e não consegue se manifestar de forma precisa” (SATO, 2005, p.3).

Para Carvalho (2002), esta “nova” educação, não traz nenhum elemento novo para o campo educativo ambiental, apenas configura-se como uma tentativa de substituir o termo “ambiental” (da educação ambiental) por “desenvolvimento sustentável” e assim, colocar a educação ambiental “a serviço do desenvolvimento sustentável” (SAUVE, 2005b).

Sob este ponto de vista, Carvalho (2002) salienta que esta substituição pode por em risco a identidade, a tradição e a luta contra-hegemônica sob a qual se constitui a educação ambiental. Desta forma, a predominância da ideologia do desenvolvimento sustentável, trazida pela Educação para o Desenvolvimento Sustentável, configura-se como um dos principais desafios enfrentados pela Educação Ambiental, atualmente (RIST⁵⁰ *apud* SAUVE, 2005a). Diante disto, reafirmar a identidade da Educação Ambiental torna-se urgente e necessário, pois esta “nada tem em comum com o contexto político e ideológico de modernização do ideário desenvolvimentista, onde é formulado o conceito de Desenvolvimento sustentável” (CARVALHO, 2002, p. 86).

Frente aos embates e contradições da Educação para Desenvolvimento Sustentável, salientamos que, no campo da Educação Ambiental coexistem diversas alternativas e possibilidades (concepções) que se contrapõem à hegemonia desenvolvimentista. Neste sentido, autores como: Meira; Sato, 2005; Sauvé, 1999; Pedrini; Brito, 2006; Diegues, 1992, entre outros, têm buscado substituir o desenvolvimento sustentável por sociedades sustentáveis, pois:

Não existe um único paradigma de sociedade do bem-estar (a ocidental) a ser atingido pelas vias do “desenvolvimento” e do progresso linear. Há a necessidade de se pensar em vários tipos de sociedades sustentáveis ancoradas em modos particulares, históricos e culturais de relação com os vários ecossistemas existentes na biosfera e dos seres humanos entre si [...] (DIEGUES, 1992, p.23).

A construção de sociedades sustentáveis possibilita que cada sociedade defina seus padrões de produção, consumo e bem-estar (pautados nos princípios da sustentabilidade) e nas particularidades culturais, históricas e naturais de cada sociedade (DIEGUES, 1992). Nesta perspectiva, a Educação Ambiental apresenta-se como elemento essencial, pois pode formar cidadãos críticos e conscientes que

⁵⁰ RIST, Le. **Développement**: histoire d'une croyance occidentale. Paris: Les Éditions Sciences Po, 1996.

sejam capazes de alavancar a sustentabilidade em suas comunidades na busca pelo equilíbrio entre o ser humano e a natureza (PEDRINI; BRITO, 2006).

Por sua vez, Gadotti (2008) argumenta a necessidade de se educar para a sustentabilidade ou para a vida sustentável. De acordo com o autor, a sustentabilidade compreende dois níveis: um relativo à natureza e o outro relativo à sociedade. Assim, a sustentabilidade em seu nível ecológico e ambiental compreende a capacidade de a natureza suportar a ação humana no que se refere ao crescimento demográfico, extração dos recursos naturais, etc.

Em seu segundo nível, de acordo com o autor, a sustentabilidade compreende os aspectos culturais, sociais e políticos abrangendo os níveis de qualidade de vida, justiça distributiva, construção da cidadania, entre outros. Desta forma, educar para a sustentabilidade refere-se à busca pela harmonia entre os níveis ambientais e sociais, obtidos através da ética na gestão do meio ambiente e economia, empenho individual e economias de cooperação.

Outra possibilidade pode ser encontrada nos princípios da Educação Ambiental Crítica, uma vez que esta concepção busca a compreensão das relações e embates entre sociedade e natureza, a fim de possibilitar a formação de sujeitos capazes de agir e intervir frente às questões socioambientais (CARVALHO, 2004). Pautadas em princípios emancipatórios, busca problematizar e conectar as dimensões: culturais, econômicas, políticas, legais e históricas, à realidade dos sujeitos, possibilitando a transformação dos contextos agravados pela crise socioambiental (LOUREIRO, 2007; GUIMARÃES, 2004).

Diante destas considerações, percebemos que as alternativas e os caminhos da Educação Ambiental são muitos e suficientes “para construir um mundo mais justo, sustentável e paciente” (SATO, 2005, p.3). Desta forma, substituí-la ou submetê-la aos ideais desenvolvimentistas, nada mais é que negar suas origens e sua identidade.

2.3.2 A Educação em tempo integral em Curitiba

A proposta de educação em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Curitiba teve início em meados da década de 80, com a criação do Projeto de Educação Integral em Período Integral. Este projeto possibilitou a abertura de 08 unidades que ofertavam a ampliação do tempo de permanência aos alunos de 1ª a

4ª série do ensino fundamental. As unidades possuíam estruturas diferenciadas, as quais continham além das salas de aula, espaços como refeitório, cancha poliesportiva, chuveiros e espaços para a realização de oficinas pedagógicas. As escolas funcionavam em período de nove horas diárias de atendimento às crianças, os quais contemplavam 4 horas destinadas para as atividades do ensino regular e 4 horas para o desenvolvimento de oficinas, além de 1 hora para o horário de almoço (CURITIBA, 2010b).

Nos anos entre 1989 a 1992, foi construído em 29 escolas regulares, um prédio com uma estrutura física diferenciada, no qual seriam ofertadas atividades no período de contraturno. O prédio conhecido como Complexo II, continha três andares denominados de “pisos”, os quais eram destinados à realização de atividades voltadas à cultura corporal, cultura de mídias, cultura ecológica, havendo também espaço para a biblioteca. Estas unidades receberam mobiliário diferenciado, o que possibilitou uma nova organização do tempo e dos espaços pedagógicos. Desta maneira, estas escolas que até então atendiam seus alunos em período parcial, foram transformadas em escolas em tempo integral, passando a ser chamadas de Centros de Educação Integral. Faz-se oportuno salientar que estes prédios diferenciados construídos nesta época, estão em funcionamento até os dias atuais, sendo utilizados para o mesmo objetivo: desenvolver, nestas unidades, as atividades no período de contraturno.

A figura a seguir apresenta uma visualização externa do Complexo II:

FIGURA 2 - VISUALIZAÇÃO EXTERNA DO COMPLEXO II



FONTE: SCHELLIN (2015)

Por sua vez, além dos Centros de Educação Integral que ofertavam a ampliação da jornada escolar, também foram criados em Curitiba, alguns programas que ofereciam atividades complementares no período de contraturno escolar, a saber: projeto Recriança (1989), Programa de Integração Social da Criança e do Adolescente (1991) e Programa Piá Ambiental (1991). Em 2003, as unidades do Programa Piá Ambiental passaram ser chamadas de Espaços de Contraturno Socioambiental ou Programa ECOS, cujas atividades foram desenvolvidas pela Universidade Livre do Meio Ambiente (UNILIVRE), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME).

Em 2005, foi organizada uma proposta de trabalho estabelecendo fins comuns para a educação em tempo integral, em Curitiba. Esta proposta foi expressa nas Diretrizes Curriculares para Educação Integral lançadas em 2006 a qual buscou a unidade entre os trabalhos pedagógicos realizados nos CEIs e demais projetos que ofertavam atividades em período de contraturno. Neste sentido, as Diretrizes apresentaram novos caminhos e orientações para a ampliação da jornada escolar nestas unidades e indicaram:

Visando permanentemente à melhoria da qualidade de ensino, nestas diretrizes propõem-se uma educação em regime de tempo integral com a ampliação do tempo de permanência do estudante nos ambientes escolares, considerando sua formação humana em todos os aspectos afetivos, cognitivos, psicomotores, sociais e culturais, envolvendo todos os sentidos e aspectos do ser humano, as múltiplas relações com seus saberes, e reconhecendo o ser humano na sua singularidade e universalidade (CURITIBA, 2010b, p. 31).

Com o intuito de oferecer uma formação integral aos estudantes, o documento salienta a necessidade de reorganização dos tempos e espaços escolares de maneira que todos os ambientes da escola possam ser utilizados para o desenvolvimento das atividades. Desta forma, esta organização diferenciada deve proporcionar aos alunos:

[...] possibilidades criativas, instigadoras e de interação entre todos, possibilitando um fazer pedagógico diferente em um ambiente de investigação, de experiência e de reflexão, de interação com o mundo do trabalho, de descoberta de novas ideias, de invenção de novas práticas, de formas diversas de conhecer, de ler e compreender o mundo (CURITIBA, 2010b, p. 32).

Diante destes apontamentos, percebemos que a proposta de educação em tempo integral desenvolvida no município de Curitiba, desde suas primeiras edições, não buscava apenas ampliar a permanência diária dos estudantes na escola, mas pretendia, assim como nas propostas de Anísio Teixeira, proporcionar uma formação ampla, capaz de abranger os diferentes aspectos da formação humana.

Atualmente, a proposta de educação em tempo integral da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba tem sido ampliada em conformidade com as legislações⁵¹ e documentos que têm incentivado a expansão desta oferta nas escolas brasileiras. Por sua vez, nesta rede de ensino, a educação em tempo integral é ofertada nas seguintes unidades:

Escolas Municipais de Tempo Integral, que atendam 50% ou mais de seus estudantes em período integral, dentro do espaço escolar.
Unidades de Educação Integral (UEIS), que atendem estudantes em contraturno em espaços vinculados às escolas municipais que ofertam ensino regular. Unidades de Educação Integral (UEIS), não vinculadas a escolas municipais, que atendem estudantes em contraturno em espaço próprio (CURITIBA, 2012a, p.9).

⁵¹ Estas legislações foram apresentadas nesta dissertação em capítulo específico destinado à Educação em tempo integral.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, atualmente a educação em tempo integral é ofertada em oitenta e quatro unidades, as quais são divididas em Centros de Educação Integral (CEIs)⁵² e Unidades de Educação Integral (UEIs). Todavia, apesar da educação em tempo integral na RME acontecer em diferentes espaços, as orientações e diretrizes que norteiam o trabalho nestas unidades são as mesmas. Assim, os docentes podem buscar orientações nas Diretrizes Municipais da Educação Integral e, também, no Caderno Pedagógico da Educação Integral, lançado em 2012, o qual apresenta diversas orientações teórico-metodológicas para este trabalho. De acordo com estes documentos, as unidades que ofertam Educação em Tempo Integral, devem oferecer diferentes possibilidades educativas no período de ampliação da jornada escolar. Assim, a organização do tempo ampliado deve ocorrer em dois momentos: um destinado ao acompanhamento pedagógico que deve acontecer diariamente, ao menos quatro vezes na semana e, outro, destinado ao desenvolvimento das práticas educativas realizadas uma vez por semana (cada prática) com duração de duas horas cada.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das atividades e práticas ofertadas nas Escolas em Tempo Integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba:

QUADRO 5 – PRÁTICAS DIVERSIFICADAS OFERTADAS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA RME

<u>PRÁTICAS</u>	<u>DESCRIÇÃO</u>
<i>Acompanhamento Pedagógico</i>	Momento diário para estudos, leituras, realização de tarefas escolares, reforço escolar e demais atividades que promovam o desenvolvimento cognitivo e superem os déficits de aprendizagem dos estudantes.
<i>Práticas de Educação Ambiental</i>	Realização de atividades que promovam reflexões sobre as questões ambientais da realidade local e global, atividades de conscientização ecológica, bem como outras relacionadas à valorização e resgate da relação ser humano e natureza.

⁵² De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, das 84 unidades que ofertam educação em tempo integral, 36 são Centros de Educação Integral (CEIs).

<i>Práticas Artísticas</i>	Realização de práticas artísticas nas diferentes linguagens: teatro, música, dança e artes visuais oportunizando aspectos como autonomia, trabalho em grupo, desenvolvimento da criatividade, entre outros.
<i>Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação</i>	Promover o acesso aos códigos da cultura das mídias, estimulando a utilização responsável das tecnologias presentes na atualidade.
<i>Tempo Livre</i>	Oportunizar a realização de atividades de livre escolha tais como: descanso, brincadeiras, conversas, leituras, entre outras não dirigidas, mas orientadas pelo docente.

FONTE: Adaptado de CURITIBA (2010b)

Como é possível observar, as atividades oferecidas englobam diferentes aspectos da formação humana integrando “a busca pelo desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes e o seu bem-estar com relação à alimentação, higiene, segurança e proteção” (CURITIBA, 2010b, p.33).

O Caderno Pedagógico da Educação Integral (2012a) apresenta orientações significativas para nortear o trabalho dos docentes. Desta forma, podemos ressaltar as orientações relativas à metodologia, planejamento e avaliação as quais servem de referencial para elaboração destas práticas educativas.

No que se refere à metodologia, recomenda que as atividades sejam “desafiadoras, criativas, instigadoras da reflexão, da investigação, da invenção, favorecendo o aprimoramento de funções como memória, concentração, atenção, raciocínio lógico, manipulação, entre outras” (p. 16). O Caderno Pedagógico da Educação Integral orienta, ainda, que as atividades tenham caráter lúdico e possam ser trabalhadas através de jogos e brincadeiras, podendo ser organizadas em formato de salas-ambiente, oficinas ou através da realização de projetos educativos. Entretanto, ressalta o trabalho por meio de oficinas, indicando que este encaminhamento é uma possibilidade a mais para o trabalho com as práticas educativas da educação em tempo integral, pois vai de encontro à “necessidade de uma metodologia diferenciada, pela qual os estudantes têm a oportunidade de colocar a “mão na massa”, fazer experiências, levantar hipóteses e analisar resultados” (p. 17). Sem embargo, apesar das orientações apresentadas, o material salienta que estas são apenas sugestões, e que podem ser adaptadas e recriadas pelos docentes.

Em relação ao planejamento, o Caderno orienta que o tempo e os espaços sejam articulados de maneira que possibilitem a mobilidade dos estudantes garantindo sua participação em todas as práticas e atividades desenvolvidas. O material também salienta que o planejamento seja organizado de forma bimestral ou trimestral e que possibilite o estabelecimento de rotinas diárias para os estudantes, pois estas “colaboram para o desenvolvimento da autonomia e da construção da identidade das crianças” (p.18).

A respeito da avaliação, orienta-se que esta seja diagnóstica, pois possibilita o conhecimento de uma realidade, logo no início do processo educativo e, também formativa, ou seja, aquela que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem. O documento destaca ainda que, neste tempo ampliado, não deve haver “provas”; assim, o processo avaliativo destas práticas deverá envolver diferentes procedimentos, os quais podem incluir “a realização de tarefas, produções escritas, orais (como roda de conversa, apresentação de pesquisas), fotografias, filmagens” (p.20) entre outras possibilidades.

Como é possível perceber os encaminhamentos relativos às práticas educativas devem ser diferenciados daqueles realizados no período “regular”, desde as metodologias utilizadas aos processos avaliativos, tudo deve ser pensado e organizado, a fim de proporcionar a efetivação de uma proposta capaz de enriquecer e aprofundar os conhecimentos e aprendizagens favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Todavia, vale salientar que mesmo diante destas orientações a Educação em Tempo Integral na Rede Municipal de Curitiba tem apresentado inúmeros problemas. Neste sentido, Schellin (2015) destaca em seu estudo, questões como: dificuldades na organização dos horários das práticas diversificadas; falta de integração entre os professores do período regular e do contraturno; encaminhamentos metodológicos pautados em práticas tradicionais; falta de formação específica dos docentes atuantes com as práticas diversificadas, entre outros problemas. Sem embargo, estas problemáticas não são características apenas das escolas em tempo integral do município de Curitiba. Sob esta perspectiva, Castro e Lopes (2011), ao pesquisarem os desafios e as possibilidades da implementação das Escolas em Tempo Integral (ETIs) em São Paulo, apontaram dificuldades semelhantes às apresentadas na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Por sua vez, as autoras esclarecem que a efetivação de uma escola em tempo

integral com qualidade, não depende apenas de leis, decretos e resoluções, mas demanda “uma estrutura física e uma organização interna diferente, recursos humanos capacitados e materiais de qualidade e em quantidade suficiente” (CASTRO; LOPES, 2011, p.278). Sobre este ponto de vista, Moll (2012) também aponta alguns desafios para a efetivação da Educação Integral na realidade brasileira. De acordo com a autora, questões como: a superação da fragmentação entre turno e contraturno; articulação entre comunidade e escola; formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação; universalização da educação em tempo integral, reestruturação dos espaços escolares entre outras, são algumas das problemáticas diárias que perpassam a realidade das escolas em tempo integral no Brasil.

Contudo, a nosso ver, mesmo frente a estes desafios e dilemas, ainda é possível acreditar na proposta da educação em tempo integral, pois concordamos que esta é um “local privilegiado para desenvolver integralmente o aluno visando à sua emancipação plena como ser humano” (CASTRO; LOPES, 2011, p.279).

2.3.2.1 Conhecendo as Práticas de Educação Ambiental

De acordo com as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Integral (CURITIBA, 2010b), as Práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nas escolas que ofertam a jornada escolar ampliada, devem ser desenvolvidas visando promover e estimular a reflexão dos estudantes frente às questões socioambientais. O documento orienta que estas práticas tenham como objetivo “a interdependência existente entre todos os elementos que compõem a realidade socioambiental” (CURITIBA, 2010b, p.35), de maneira que os estudantes possam perceber as diversas relações e problemáticas socioambientais que permeiam a realidade local e global, sendo sensibilizados a intervir enquanto agentes transformadores nestas realidades. Nesta perspectiva, o trabalho com as Práticas de Educação Ambiental deve proporcionar questionamentos frente ao modelo atual de desenvolvimento “marcado pelo caráter predatório e pelo reforço das desigualdades socioambientais” (CURITIBA, 2012a, p.76), devendo também desenvolver a consciência planetária, a fim de que os estudantes possam compreender a Terra como um organismo vivo e se reconheçam enquanto parte integrada deste organismo. Vale destacar que os objetivos da Educação Ambiental na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, estão

ligados aos princípios da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, como já fora apresentado neste estudo. Assim, as Práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nas escolas em tempo integral, também são orientadas nesta perspectiva (CURITIBA, 2012a).

Em se referindo aos aspectos teórico-metodológicos, para o desenvolvimento destas práticas, o Caderno Pedagógico da Educação Integral (2012a) orienta que os professores desenvolvam atividades pedagógicas com caráter prático e lúdico, utilizando ao máximo, o espaço físico externo da sala de aula para observações, coleta de materiais, investigações sobre fenômenos naturais entre outros, a fim de que o aluno possa “contextualizar os conceitos apreendidos para a vivência de seu universo socioambiental” (p.77). O Caderno também orienta que o trabalho com as Práticas de Educação Ambiental seja complementado “por projetos ou oficinas, utilizando temas emergentes e de interesse dos estudantes, em parceria com uma ou mais componentes curriculares” (p.75). Esta última orientação valoriza os interesses dos alunos e indica uma perspectiva interdisciplinar, necessária para o desenvolvimento de práticas educativas ambientais. Sob este apontamento, o material apresenta algumas sugestões para o trabalho com a interdisciplinaridade, entretanto, são indicações sucintas, não havendo aprofundamentos específicos sobre esta abordagem. Neste sentido, é possível perceber a ausência de indicações documentais ⁵³ sobre a relação entre interdisciplinaridade e a Educação Ambiental, o que, a nosso ver, pode denotar um caráter secundário para esta abordagem, uma vez que neste Caderno Pedagógico a interdisciplinaridade não é explicitada como um elemento relevante para o desenvolvimento de atividades em Educação Ambiental, mas é apresentada apenas como uma possibilidade para o trabalho educativo neste campo. Torna-se importante destacar que o trabalho com a Educação Ambiental em uma perspectiva interdisciplinar é essencial para a superação da fragmentação do conhecimento e para o entendimento da noção de totalidade “fundamental para compreensão e para a ação equilibrada no ambiente” (GUIMARÃES, 2007a, p.44).

Em suma, as orientações apresentadas no Caderno Pedagógico da Educação Integral (2012a) apontam caminhos para o trabalho pedagógico com a

⁵³ Documentos como a Declaração de Tbilizi (1977), Programa Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9795/99) entre outros, apontaram a necessidade da abordagem interdisciplinar para o trabalho com a Educação Ambiental como já fora apresentado neste estudo.

Educação Ambiental, todavia, cabe ao professor escolher quais caminhos deve percorrer. Neste sentido, por termos como objetivo, conhecer como estas práticas estão sendo desenvolvidas na RME e buscando entender, neste contexto, o professor e sua formação na Educação Ambiental e, especificamente, os que atuam nas Práticas de Educação Ambiental em Curitiba, compreende-se que as reflexões proporcionadas nesta pesquisa, poderão suscitar diálogos construtivos em prol da Educação Ambiental escolar.

2.3.3 Formação de professores em Educação Ambiental

Os processos de formação inicial e continuada de professores são estabelecidos por leis e documentos que orientam e incentivam a inserção da Educação Ambiental nos cursos de formação, visto o importante papel dos docentes como responsáveis pela “execução da educação ambiental” (TORALES⁵⁴ *apud* TEIXEIRA; TORALES, 2014, p.129) nos espaços escolares.

Neste sentido, frente ao importante papel dos docentes, uma vez que suas ações pedagógicas configuram-se como um potente subsídio para a compreensão e enfrentamento das questões ambientais (TORALES, 2013; JACOBI, 2003) os processos de formação inicial e continuada neste campo, tornaram-se indispensáveis, pois:

As características específicas da Educação Ambiental, tanto em nível temático como metodológico, exigem processos específicos de capacitação dos professores, a fim de a EA ser implementada na escola. Como qualquer outra área de conhecimento, a Educação Ambiental possui especificidades conceituais que devem ser compreendidas com clareza para um correto desempenho de suas atividades (MEDINA, 2001, p.17).

Diante destas considerações, podemos destacar alguns documentos que incentivam a inserção da Educação Ambiental nos cursos de formação inicial e continuada de professores, a saber: Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental e o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA).

⁵⁴ TORALES, M. A. **A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores:** da ação escolar à ação educativo-comunitária como compromisso político-pedagógico. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, v. especial, p. 1-17, mar. 2013.

A Política Nacional de Educação Ambiental Lei nº 9795 de 27 de Abril de 1999, indica em seu Art. 8º, a necessidade da incorporação da dimensão ambiental nos processos de “formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1999) e ressalta que todos os docentes atuantes com a Educação Ambiental devam receber formação complementar, fator que assegura e incentiva a implantação de processos de formação continuada em Educação Ambiental em todo o país.

Por sua vez, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) lançado em 1999⁵⁵, também incentiva a formação de professores em Educação Ambiental e, propõe em suas linhas de ação: a formação continuada de docentes e técnicos, desde a pré-escola ao ensino superior, nos formatos presenciais ou educação à distância; a criação de planos e redes de formação continuada em parceria com universidades, escolas, empresas, entre outros; a oferta de cursos de especialização, mestrado e doutorado voltados à Educação Ambiental; a criação de disciplinas sobre meio ambiente nos cursos universitários; a inclusão de disciplinas que abordem os aspectos metodológicos da Educação Ambiental nos cursos de licenciatura, entre outras ações (BRASIL, 2014c).

No que se refere às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2013), este documento apresenta como um de seus objetivos principais, embasar os processos de formação de professores para a Educação Básica. Neste sentido, indica a necessidade de articulação entre os sistemas de ensino e as instituições formadoras de professores, a fim de que os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da educação básica e ensino superior, possam capacitar para o desenvolvimento didático-pedagógico da Educação Ambiental. As Diretrizes apontam, ainda, que apenas a formação inicial não é suficiente para garantir a inserção da Educação Ambiental na educação básica, assim, ressaltam que os sistemas de ensino em parceria com outras instituições formadoras ofereçam e deem condições para a criação e o desenvolvimento de processos de formação continuada para docentes e demais profissionais ligados à educação.

⁵⁵ Em 2014, foi lançada a 4ª edição do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) a qual conta com documentos antigos e atuais, a fim de trazer referências necessárias para a difusão da Educação Ambiental no território brasileiro (BRASIL, 2014c).

Outro documento relevante para a Educação Ambiental em Curitiba é a Lei nº 17.505 de 11 de Janeiro de 2013, que instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental no Estado do Paraná. No que se refere aos processos de formação de professores, este documento indica que os profissionais da educação docentes e não docentes recebam em suas áreas, formação continuada voltada à Educação Ambiental, entretanto, verificamos que não há orientações específicas sobre como devem ser desenvolvidos estes processos de formação continuada. No que tange à formação inicial também não verificamos indicações específicas, contudo, é possível verificar orientações para que as instituições de Ensino Superior insiram a Educação Ambiental em suas atividades de gestão, ensino, pesquisa e extensão e que os cursos de graduação e pós-graduação introduzam em seus currículos os conteúdos e saberes consonantes com este campo. A nosso ver, estas orientações podem abranger a formação inicial dos professores, uma vez que a esta formação acontece no âmbito das Instituições de Ensino Superior. Vale destacar, que a Lei nº 17.505/13 foi elaborada em consonância com os princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e com o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que, como já fora destacado neste capítulo, são documentos que visam incentivar e promover a Educação Ambiental no território brasileiro.

De maneira geral, é possível observar que existem legislações que indicam e incentivam a inserção da Educação Ambiental nos cursos de formação de professores, possibilitando que os docentes possam adquirir uma base teórico-metodológica para fundamentar suas práticas e ações educativas. Todavia, Guerra e Orsi (2008) salientam que apesar de todo o incentivo (impulsionado pelas leis, diretrizes, etc) poucas ações neste sentido estão sendo realizadas, pois a inserção da Educação Ambiental no contexto universitário, tanto no Brasil como no exterior, ocorreu e tem ocorrido de maneira “lenta e tímida” (SILVA⁵⁶ *apud* CARNEIRO, 2008, p. 57). Assim, os espaços (universidades) que deveriam proporcionar a formação dos professores, ainda não consolidaram o “enraizamento da dimensão ambiental” (GUERRA; ORSI, 2008, p.33). Esta perspectiva pode justificar a pouca abrangência e dificuldades que muitos docentes encontram ao trabalhar e desenvolver atividades

⁵⁶ SILVA, A. D. V. da. Sustentabilidade no ensino superior: a emergência de uma universidade ambientalmente responsável. In: GUERRA, A. F. S.; TAGLIEBER, J. E. (orgs.). **Educação ambiental: fundamentos, práticas e desafios**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007. p.143-162.

neste campo, pois “sem que haja uma compreensão das questões ambientais em seus aspectos políticos, ideológicos, sociais e econômicos [...] as ações tendem a se tornar descaracterizadas” (TORALES, 2013, p.9). Neste sentido, é possível acentuar:

“[...] Como o educador (a) desenvolverá conhecimentos teóricos, subsídios metodológicos, atitudes e valores ambientais para inserir a EA em suas práticas se, no ensino superior, especialmente nos cursos de licenciatura, pouco tem sido realizado para incluir a temática ambiental na formação inicial e continuada de professores (as)” (GUERRA; ORSI, 2008, p.33).

Diante do exposto, é possível observar a necessidade de mais incentivos aos processos de formação continuada em Educação Ambiental, pois apesar da institucionalização de legislações e políticas públicas para a formação, estas ainda são “insuficientes para a transformação da realidade socioambiental no ambiente escolar e nas comunidades” (GUERRA; ORSI, 2008, p. 42).

Vale ressaltar, que apesar da inserção da Educação Ambiental nos processos de formação de professores ocorrer de maneira tímida, pesquisas têm apontado para a existência de ações formativas em algumas universidades brasileiras (THOMAZ, 2006; COSTA, 2009; MELLO; MONTES e LIMA, 2009; GOUVEA, 2006; TAGLIEBER, 2007), as quais mesmo com suas fragilidades e limitações, estão proporcionando aos estudantes oportunidades de entrar em contato com a Educação Ambiental, contribuindo, ainda que de maneira branda, para seu fortalecimento no contexto brasileiro.

2.2.3.1 A formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) oferece diversos cursos de formação continuada para os docentes atuantes nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Os cursos abrangem diversas áreas do conhecimento e são ofertados durante o ano letivo, visando o aprimoramento da prática educativa dos professores (CURITIBA, 2016).

Com o intuito de divulgar e organizar estas ações, a Secretaria Municipal de Educação, através da Coordenação de Formação continuada, estrutura anualmente o Plano de Formação Continuada, com um material consultivo para divulgação dos cursos, seminários, encontros e demais atividades formativas ofertadas para os

profissionais docentes e não docentes atuantes nesta rede ensino. O material apresenta a programação das ações com as respectivas datas, períodos de inscrição, ementas e locais para realização. O Plano de Formação Continuada (CURITIBA, 2016) é disponibilizado para consulta e *download*⁵⁷ via Portal Cidade do Conhecimento⁵⁸, sendo também disponibilizadas cópias impressas do material para consulta nas unidades escolares.

A fim de conhecer as ações ofertadas no âmbito da Educação Ambiental no ano de 2016, verificamos o material e identificamos os seguintes cursos destinados à formação continuada dos docentes que atuam com as Práticas de Educação Ambiental nas Escolas em tempo integral:

QUADRO 6 - CURSOS REFERENTES À EDUCAÇÃO AMBIENTAL OFERTADOS PELA SME EM 2016

<u>CURSO</u>	<u>EMENTA</u>
<i>Escolas Sustentáveis – ESTRE</i>	Promover, apoiar e integrar as ações de Educação Ambiental, a fim de criar, implementar e gerir processos educativos contínuos e sustentáveis para que todos sintam-se comprometidos com o ensino, com a comunidade e com as questões socioambientais.
<i>Práticas de Educação Ambiental para docentes iniciantes na Educação Integral</i>	Aborda a concepção das práticas educativas da Educação Integral, contemplando a adequação do espaço e a diversidade de estratégias metodológicas propostas para o tempo ampliado.
<i>Currículo nas práticas de Educação Ambiental da Educação Integral</i>	A Educação Ambiental discute a educação conferindo uma nova dimensão: ambiental, contextualizada e adaptada à realidade interdisciplinar, vinculada aos temas ambientais locais e globais.

FONTE: Adaptado de CURITIBA (2016).

Ao verificarmos o Plano de Formação Continuada da SME, identificamos a oferta de apenas três cursos destinados à Educação Ambiental, dois abordando questões teórico-metodológicas e um referente à implementação de Escolas Sustentáveis. Estes cursos são referentes ao ano de 2016, todavia, em anos

⁵⁷ Disponível em: http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10185/download10185.pdf. Acesso em: 08/03/2016

⁵⁸ Site oficial da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba o qual disponibiliza informações para os servidores, alunos e comunidade.

anteriores foram ofertados pela SME, outros cursos nesta área, fato que foi observado durante as entrevistas com as docentes participantes desta pesquisa, as quais mencionaram suas participações em outras ações formativas em Educação Ambiental. Sendo assim, percebemos que a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, tem atendido as orientações propostas nas legislações nacionais, ofertando e proporcionando para seus professores, momentos para a formação continuada no contexto da Educação Ambiental. Porém, apesar de serem oferecidos cursos aos docentes, existem alguns impasses e dilemas que aparecem nas Práticas de Educação Ambiental, quando nos aproximamos da realidade de algumas escolas em tempo integral, é o que será analisado nos capítulos posteriores.

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste capítulo, apresentaremos os fundamentos teórico-metodológicos que embasam este estudo, como também, os critérios para a seleção dos sujeitos, o método para coleta de dados e os procedimentos para sua análise.

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A construção deste estudo trilha pelo caminho de elucidações e interrogações apresentadas *a priori*. Sob esta ótica, pretendemos conhecer a essência, os significados e o sentido daquilo que se revela como respostas as nossas indagações.

A perspectiva investigativa que norteia a busca pelo esclarecimento exige um caminho a seguir, um norte, um método. Segundo Domingues (2011), este método representa uma maneira de expressar cientificamente o movimento de interação entre o pensamento científico do pesquisador e as concepções e práticas de uma determinada abordagem, as quais tornam possível reger este movimento, através de estratégias adequadas para a compreensão do fenômeno pesquisado. Sendo assim, optamos neste estudo, pela utilização de uma abordagem qualitativa de pesquisa fundamentada nos pressupostos da Fenomenologia.

De acordo com Minayo (2012), a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível da realidade que não pode ser quantificado, interessando-se, principalmente, em “como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 66). Esta perspectiva estuda as coisas em seus contextos naturais, possibilitando que as pessoas compartilhem suas histórias e suas vozes, a fim de que seja possível entender e interpretar os fenômenos em seus significados (CRESWELL, 2014).

De maneira geral, a pesquisa qualitativa apresenta características próprias, as quais foram consideradas no desenvolvimento desta investigação. Neste sentido, recordamos Bodgan e Biklen (1994) os quais apresentam algumas características fundamentais desta abordagem, segundo estes autores a pesquisa qualitativa:

- Tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento principal;
- É uma pesquisa descritiva;

- Interessa-se mais pelo processo do que pelo produto;
- Analisa os dados de maneira indutiva;
- Preocupa-se, essencialmente, com o significado que os sujeitos atribuem aos fenômenos.

Diante destas considerações, ressaltamos que a opção pela abordagem qualitativa do tipo fenomenológica se faz pertinente neste estudo, pois ao ouvirmos as vozes⁵⁹ dos sujeitos, buscaremos conhecer e compreender o fenômeno em seus formatos originais, ou seja, como eles são ou como se manifestam “[...] no próprio solo” (BICUDO, 2011, p.30) em que emergem.

A palavra fenomenologia é composta pelo termo *fenômeno*, acrescido por *logos*, no qual, *fenômeno* diz respeito àquilo que se mostra para o sujeito pela intuição ou pela percepção; enquanto, *logos* refere-se ao articulado/discurso nos atos de consciência. Assim, ao compreender fenômeno como aquilo que se mostra, a fenomenologia pode ser conceituada como o estudo do fenômeno, isto é, a epistemologia daquilo que aparece ou se manifesta. Esta perspectiva não faz alusão a manipulações, testes ou experimentos de objetos, mas refere-se àquilo que surge de maneira direta ao sujeito observador (BICUDO, 2011).

Para Gil (2010), a fenomenologia se apresenta como uma postura, uma atitude, uma forma de compreender o mundo. Tal ideia também é vista em Martins e Bicudo (2006, p.16) ao apresentarem-na como “[...] uma postura mantida por aquele que interroga”, ou seja, um posicionamento do sujeito frente ao fenômeno, diante disto, os autores complementam:

O inquiridor fenomenólogo dirige-se para o fenômeno da experiência, para o dado, e procura vê-lo da forma que se mostra na própria experiência em que é percebido. Isso quer dizer que há um mundo ao redor do fenomenal. Assim, o inquiridor fenomenólogo busca *ir-à-coisa-mesma*, entendida, não como o objeto concreto fenomenal que está-aí-diante-dos-olhos, mas como a maneira de esse fenomenal se dar a experiência do *ver do* inquiridor. (MARTINS; BICUDO, 2006, p.16).

Esta postura exige um olhar atento, aberto para o desvelamento da realidade, a fim de ver além da aparência e, para tanto, exigirá uma aproximação ao

⁵⁹ Concebemos como “vozes” as opiniões, ideias e os sentidos comunicados pelos sujeitos participantes deste estudo, pois acreditamos que escutá-las e valorizá-las “[...] lhes devolve a função intelectual que é própria e leva à reinterpretação e desvelamento das novas dimensões da função e formação docente na atualidade” (HAGEMAYER, 2004, p.83).

fenômeno que, no contexto desta pesquisa, ocorrerá em nossas idas a campo, nas aproximações e na escuta às vozes dos professores, assim:

É na situação face-a-face que a vida consciente do semelhante aparece melhor para o pesquisador, pois é nesta relação que se tem o maior número de indicações (gestos, maneiras, entonações da voz, etc.), além das expressas conscientemente, permitindo uma aproximação vivencial que possibilita uma maior e melhor compreensão do ser humano.

Na relação face-a-face apreende-se diretamente o outro e, com o passar do tempo, permite-se que conheça os conjuntos típicos dos motivos que levam à ação de alguém. Esta relação face-a-face é a mais propícia para isto, ela confere ao mundo que está à disposição do sujeito, um caráter intersubjetivo e social (COLTRO, 2000, p. 41).

De acordo com Silva *et.al* (2008), os fundamentos da fenomenologia encontram-se no movimento filosófico da Fenomenologia, iniciado no início do século XX, a partir das ideias de Edmond Husserl que, ao receber influências do pensamento de Platão, Descartes e Bretano combateu o psicologismo da época, a fim de constituir a fenomenologia. *A posteriori*, estas ideias abriram caminhos para outros pensadores como M. Haedegger, K. Jaspers, J.P. Sartre, M. Merleau-Ponty etc. (COLTRO, 2000).

Triviños (1987) aponta que para Husserl tudo é fenômeno, de forma que não existem “[...] conteúdos da consciência, mas exclusivamente fenômenos” (p.44). Nesta perspectiva, se para a fenomenologia a consciência é intencionalidade, logo quando esta se volta para o fenômeno, surge a realidade, isto é, o “[...] compreendido, o interpretado e o comunicado” (BICUDO; ESPÓSITO, 1994, p.18). Entretanto, vale salientar que a abordagem fenomenológica não busca explicar a realidade, mas descrevê-la, à medida que compreende que não existe um real ou uma realidade em si, mas uma realidade para quem atribui sentido (CAMPOS; CAVALARI, 2009).

Frente a estas colocações, ressaltamos a importância da aproximação ao fenômeno neste estudo, entendendo que o olhar sobre ele, bem como as descrições, interpretações e sentidos da realidade pesquisada são particulares ao contexto observado e a quem o descreve. Assim, não cabe separar sujeito-objeto, pesquisador-fenômeno, pois:

Seguindo a máxima fenomenológica, que é ir-à-coisa-mesma e não a conceitos ou ideias que tratam da coisa, é preciso irmos ao sujeito que percebe e perguntarmos o que faz sentido para ele, tendo como meta a

compreensão do fenômeno investigado. O sujeito expõe aquilo que faz sentido, ou seja, ele relata, descreve o percebido (BICUDO, 2000, p.74).

A fenomenologia, enquanto método de pesquisa é uma postura ousada, pois ao estar contextualizada, oferece ao pesquisador novas possibilidades de ver e compreender o fenômeno (MARTINS; BICUDO, 2006). Dessa forma, reflexões, reconstruções, reajustes e novas organizações podem ser realizados no contexto submetido à pesquisa fenomenológica. Esta abordagem também é pautada em um rigor metodológico apresentando dois momentos: a redução fenomenológica e a redução eidética (GARNICA, 1997). A redução fenomenológica baseia-se em limitar o conhecimento ao fenômeno, desconsiderando o mundo real, ou seja, colocando-o entre parênteses. Já a redução eidética, consiste na redução do objeto da percepção à ideia, propondo a abstração da existência, a eliminação dos pré-conceitos, dos conhecimentos antecipados (GIL, 2010). Entretanto, cabe ressaltar que Zuben⁶⁰ (*apud* CAMPOS; CAVALARI, 2009) menciona que a redução fenomenológica é um momento complexo, sendo uma questão que Husserl não conseguiu resolver. Por sua vez, outro aspecto importante acerca do método fenomenológico que merece reflexão, refere-se à descrição:

A descrição descreve o movimento dos atos da consciência. Ela se limita a relatar o visto, o sentido, ou seja, a experiência como vivida pelo sujeito. Não admitem avaliações e interpretações, apenas exposições do vivido como sentido ou percebido (BICUDO, 2011, p.45,46).

Todavia, a autora chama atenção, apontando que as descrições apenas não bastam, ainda que evidenciem as vivências, pois ao serem efetuadas pela linguagem, solicitam uma postura interpretativa, a fim de compreender os verdadeiros sentidos e significados que permeiam estas descrições. Neste sentido, a contribuição da Hermenêutica, torna-se fundamental neste processo, à medida que “[...] se constitui como meio de interpretação, cujo foco localiza-se na compreensão da linguagem” (CAMPOS; CAVALLARI, 2009, p.445).

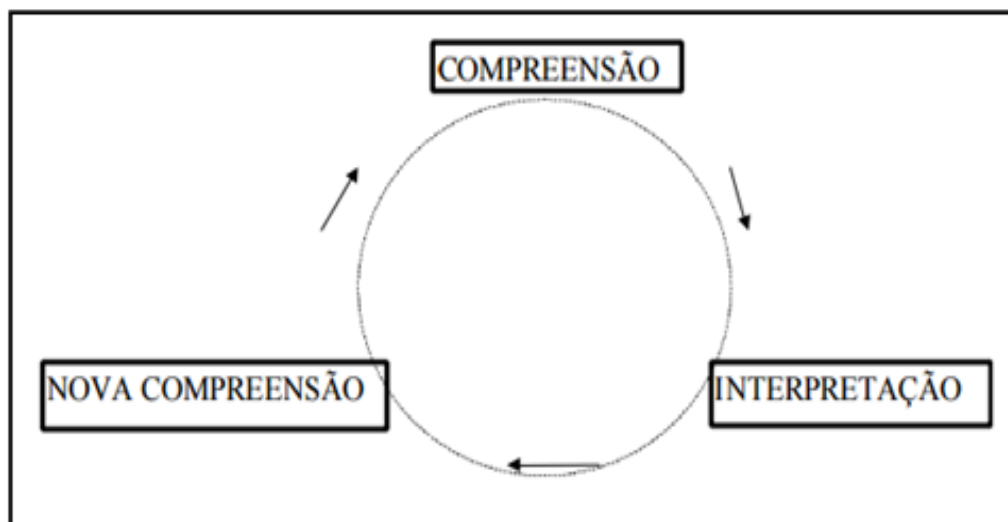
De acordo com Gil (2010b), a Hermenêutica, enquanto abordagem de pesquisa foi fundada nos trabalhos de Heidegger, dando ênfase ao papel do pesquisador e às possibilidades de interpretação. Assim, esta modalidade permite a

⁶⁰ ZUBEN, N.A.V. Merleau-Ponty, a sombra da filosofia, a razão e o ser no mundo. In: PEIXOTO, A. *et al* (orgs). **Concepções sobre a fenomenologia**. Goiânia: Editora UFG, 2003.

análise de textos e, também, das diversas formas que possibilitam trazer a voz ou os dizeres do sujeito.

Cohen e Omery⁶¹ (*apud* COLTRO, 2000) apontam que a Hermenêutica, enquanto método de pesquisa concebe a experiência vivida como um processo substancialmente interpretativo, que pode ser representado pela figura a seguir:

FIGURA 3 - O MOVIMENTO HERMENÊUTICO



FONTE: COLTRO (2000)

A pesquisa fenomenológica com enfoque hermenêutico propõe constantes reflexões sobre os dados obtidos de maneira que “[...] caracteriza-se por etapas de compreensão e interpretação do fenômeno que se abre a novas interpretações” (MASINI⁶², *apud* ROJAS *et al.*, 2010, p.6), nota-se que o movimento é circular à medida que cada etapa conduz à outra sem haver fechamentos. Assim, a hermenêutica aliada à abordagem fenomenológica amplia as possibilidades de interpretação e desvelamento do fenômeno pesquisado, desta forma:

[...] a Fenomenologia Hermenêutica almeja um pouco além: descobrir sentidos que não são imediatamente manifestos ao nosso intuir, analisar e descrever, devendo-se ir além do que é simples e diretamente dado. O que é dado é apenas uma pista para o que não é dado, ou não é explicitadamente dado. Para que seja realmente fenomenologia, a

⁶¹ COHEN, M. Z. & Omery, Anna. Schools of phenomenology. In: MORSE, Janice M. (editor). **Critical issues in qualitative research methods**. London: Sage Publications, 1994, p. 136-146.

⁶² MASINI, Elcie F. Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

Fenomenologia Hermenêutica não deve se cingir à interferência construtiva, mas a um desvelar de sentidos ocultos (MOREIRA, 2002, p. 101).

Outro fundamento no qual nos embasamos neste estudo, é encontrado também na Fenomenologia da Percepção. De acordo com Merleau-Ponty (1999), a percepção corresponde à capacidade que temos de perceber o mundo que nos cerca, ou seja, o mundo real, vivido, experimentado. Para o autor, a percepção não é uma ciência, um ato ou uma tomada de posição, mas é o fundo no qual todos os atos se sobressaem.

Sob este ponto de vista, Chauí (2000) acrescenta que a percepção nos possibilita dar sentido para aquilo que percebemos e vivenciamos no mundo, assim, ela depende das coisas e do corpo, do mundo e dos sentidos, do exterior e do interior, pois é uma relação entre o corpo-sujeitos e os corpo-objetos. Nesta ótica, a percepção é uma forma de comunicação, interpretação e valoração do mundo, que nos permite percebê-lo e senti-lo, de modo que o mundo não é aquilo que pensamos ou ouvimos, mas, “aquilo que nós percebemos” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 14).

Em suma, a abordagem Fenomenológica com aporte da Hermenêutica e princípios da Percepção, é relevante para este estudo, pois nos possibilitarão perceber, interpretar e refletir sobre os diversos aspectos do fenômeno pesquisado. Neste sentido, a abordagem fenomenológica no âmbito escolar torna-se pertinente, pois viabiliza oportunidades para ações e intervenções em busca da melhoria do ensino (ROJAS *et al.*, 2010, p.3).

3.2 SELEÇÃO DO CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada com professores atuantes com as Práticas de Educação Ambiental, desenvolvidas nos Centros de Educação Integral (CEIs) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Com o intuito de chegar até esses professores, a pesquisadora utilizou os seguintes passos: definição do perfil das escolas participantes; identificação das escolas que correspondem ao perfil estabelecido; seleção das unidades participantes; contatos e convites.

A fim de definir as unidades que participariam deste estudo, utilizamos como critério, selecionar os CEIs que funcionam totalmente em período integral, ou seja, aqueles que possuem todos os alunos matriculados em jornada ampliada. Este

critério foi utilizado, pois apesar dos CEIs desta rede de ensino ofertarem mais de 50% de suas vagas para o período integral, em algumas unidades existe, também, a oferta pelo período regular, assim, para uma melhor organização e desenvolvimento desta pesquisa, optamos pela seleção de CEIs com o perfil citado.

Para identificar e localizar estes CEIs, a pesquisadora entrou em contato com o Departamento de Educação Integral da SME, o qual informou que dos 36 CEIs existentes nesta rede de ensino, apenas 9 funcionam totalmente em jornada ampliada, sendo que os mesmos⁶³ encontram-se nos seguintes Núcleos⁶⁴ Regionais da Educação (NRE):

QUADRO 7 – LOCALIZAÇÃO DE CEIs QUE FUNCIONAM TOTALMENTE EM PERÍODO INTEGRAL

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO (NRE)	CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (CEI)
<i>Boa Vista</i>	3 unidades
<i>Boqueirão</i>	3 unidades
<i>Portão</i>	2 unidades
<i>Santa Felicidade</i>	1 unidade

FONTE : SME

Após a identificação dos CEIs que poderiam participar deste estudo, prosseguimos para o terceiro passo: selecionar as unidades que integrariam a pesquisa. Nesta etapa, devido à influência de fatores externos como o tempo para realização e conclusão desta pesquisa, optamos por selecionar um CEI de cada um dos núcleos regionais (NRE) apresentados. O processo de seleção ocorreu via sorteio⁶⁵ entre estes núcleos e possibilitou a escolha dos quatro CEIs que

⁶³ Por motivos éticos os nomes destes CEIs não constaram nesta pesquisa.

⁶⁴ O Núcleo Regional de Educação é a unidade organizacional da Secretaria Municipal da Educação responsável pela operacionalização e controle das atividades descentralizadas da Secretaria. Na Secretaria Municipal de Educação os dez Núcleos reportam-se diretamente à Superintendência Executiva. Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/servicos/cidadao/equipamento/nucleo-regional-da-educacao-Boqueirao/944>. Acesso em: 01/02/2016.

⁶⁵ Método que possibilita a seleção de amostras aleatórias simples. Neste tipo de seleção, todas as unidades têm chances de serem escolhidas, logo, “é preciso que a população seja conhecida e cada unidade seja identificada por nome ou número [...] o sorteio feito com papezinhos em uma caixa ou bolas em uma urna (usados em programas de televisão) ajuda a entender as regras do procedimento aleatório” (VIEIRA, 2011, p.5).

integrariam este estudo. Após esta etapa de seleção, as unidades sorteadas passaram a ser denominados de “C” respectivamente: C-1; C-2; C-3 e C-4. Todavia, é importante destacar que estes CEIs não serão analisados em profundidade nesta pesquisa, sendo assim, a seleção dos mesmos foi realizada apenas com o intuito de possibilitar a aproximação da pesquisadora com os docentes que atuam com as Práticas de Educação Ambiental nestas unidades.

Após definirmos os CEIs participantes, prosseguimos realizando os contatos com as equipes administrativas, a fim de apresentar a pesquisa e solicitar a autorização para sua realização. Salientamos que todos os CEIs aceitaram participar, não havendo nenhum impedimento para sua efetivação.

Os primeiros contatos e apresentação da proposta para os professores foram mediados pelas equipes administrativas dos CEIs, as quais fizeram os convites para os docentes e, em seguida, entraram em contato com a pesquisadora para agendar a ida a campo. É importante destacar que este estudo foi autorizado pela Gerência Pedagógica do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, através de solicitação enviada pela pesquisadora, todavia, a participação das docentes foi espontânea.

Para a realização desta investigação foram selecionadas quatro docentes (uma de cada CEI selecionando) as quais tiveram sua participação efetivada, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APENDICE C). Todas as docentes participantes são funcionárias públicas municipais, integrantes do quadro próprio do magistério da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e atuantes com as Práticas de Educação Ambiental nos Centros de Educação Integral (CEIs) selecionados nesta pesquisa. A fim de resguardar o anonimato das mesmas, as docentes serão indicadas neste estudo, pelas letras P1, P2, P3 e P4 respectivamente.

3.2.1. Caracterização das escolas

Como fora acentuado anteriormente, nesta investigação ficou resguardado o anonimato dos CEIs nos quais as docentes pesquisadas atuam, todavia, apresentaremos uma breve caracterização destas unidades, a fim de possibilitar uma melhor compreensão destas realidades:

- Centro de Educação Integral (C-1):

- Aspectos do CEI: Fundado em Abril de 1973, está localizado na região norte da cidade no bairro Abranches e pertence ao Núcleo Regional do bairro Boa Vista⁶⁶. O CEI possui 563 alunos matriculados em período integral e distribuídos em 19 turmas que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), em atendimento das 08h às 17 horas. Esta unidade possui um amplo espaço no qual contém: quadra esportiva coberta e descoberta, refeitório, cozinha, banheiros, parquinho, biblioteca, brinquedoteca, almoxarifado, salas de aula do complexo I e II, sala dos professores, sala da direção, sala de informática, secretaria e sala de apoio pedagógico. A clientela é formada por alunos vindos das imediações da escola e alguns vindos do município de Almirante Tamandaré, pois este é próximo à escola.

- Aspectos do bairro: O bairro Abranches⁶⁷ possui fácil acesso, com várias linhas de ônibus, comércios, bancos, parques, bosques, duas unidades de saúde entre outros. No entanto, nos arredores do CEI, predominam áreas residenciais.

- Centro de Educação Integral (C- 2):

- Aspectos do CEI: Fundado em Maio de 1974, está localizado na região sul da cidade, no bairro Hauer e pertence ao Núcleo Regional do Boqueirão⁶⁸. O CEI possui 420 alunos matriculados em período integral e distribuídos em 13 turmas, funcionando em jornada escolar ampliada das 08h às 17 horas. Possui um amplo espaço com: quadra esportiva coberta e descoberta, cozinha, refeitório, banheiros, biblioteca, almoxarifado, secretaria, sala de informática, sala dos professores, sala

⁶⁶ A Regional Boa Vista localiza-se ao norte, fazendo divisa com os municípios da Região Metropolitana: Colombo, Pinhais e Almirante Tamandaré. A área total da Regional representa 14,39% do território de Curitiba e é composta por 13 bairros: Abranches, Atuba, Bacacheri, Bairro Alto, Barreirinha, Boa Vista, Cachoeira, Pilarzinho, Santa Cândida, São Lourenço, Taboão, Tarumã e Tingui. Disponível em: http://www.ippuc.org.br/planodiretor2014/arquivos/oficinas/BV%20-%20A%20CIDADE%20QUE%20QUEREMOS_opt.pdf. Acesso em: 20/06/2016

⁶⁷ Informações disponíveis em: <http://ippuc.org.br/nossobairro/anexos/50-Abranches.pdf>. Acesso em: 20/06/2016

⁶⁸ A Regional Boqueirão localiza-se na porção sul do município, fazendo divisa com o Município de São José dos Pinhais. A área total da Regional representa 9,2% do território de Curitiba e é composta por quatro bairros: Alto Boqueirão, Boqueirão, Hauer e Xaxim. Disponível em: http://www.ippuc.org.br/planodiretor2014/arquivos/oficinas/BQ%20-%20A%20CIDADE%20QUE%20QUEREMOS_opt.pdf. Acesso em: 20/06/2016

da direção, sala das pedagogas, salas de aula do complexo I e II, parquinho, jardim, espaço para horta. A clientela é formada por alunos oriundos das redondezas e também de bairros próximos como: Xaxim e Boqueirão. Neste CEI também são realizadas atividades educativas aos sábados por meio do Programa Comunidade Escola⁶⁹.

- Aspectos do bairro: O bairro Hauer⁷⁰ possui fácil acesso, com linhas de ônibus vindas do terminal deste bairro, possui vários comércios, bancos, empresas, escritórios e shopping center. Nos arredores da escola é possível encontrar comércios, praças, um bosque, e ao lado do CEI, uma Unidade de Saúde e um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

- Centro de Educação Integral (C-3):

- Aspectos do CEI: Fundado em Agosto de 1980, está localizado no bairro Portão e pertence ao Núcleo Regional do Portão⁷¹. O CEI possui 400 alunos matriculados e distribuídos em 13 turmas que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Funciona em período integral e possui: quadra esportiva coberta, cozinha, refeitório, banheiros, biblioteca, almoxarifado, secretaria, sala de informática, sala dos professores, sala da direção, sala de multimídia, sala das pedagogas, parquinho, salas de aula do complexo I e II. A clientela é formada por alunos oriundos das redondezas da unidade e alguns bairros circunvizinhos. Nesta unidade também são realizadas atividades educativas do Programa Comunidade Escola, nos finais de semana.

⁶⁹ Lançado em 2005, tem se consolidado como importante política de desenvolvimento social do município, promovendo as escolas municipais como espaços abertos de conhecimento. O programa possibilita à comunidade o acesso gratuito a atividades socioeducativas de qualidade, promovidas por instituições da sociedade civil organizada de Curitiba, por voluntários e pela Prefeitura Municipal de Curitiba e coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://www.comunidadeescola.org.br/conteudo/informacoes-sobre-o-programa-comunidade-escola/88>. Acesso em: 20/06/2016

⁷⁰ Informações disponíveis em: <http://ippuc.org.br/nossobairro/anexos/38-Hauer.pdf>. Acesso em: 20/06/16

⁷¹ A Regional Portão é composta por 11 bairros: Água Verde, Campo Comprido-2, Fanny, Fazendinha, Guaíra, Lindóia, Novo Mundo, Parolin, Portão, Santa Quitéria e Vila Izabel. No que diz respeito à extensão territorial, a Regional é a menor do município, abrigando 7,78% do território de Curitiba. Disponível em: http://www.ippuc.org.br/planodiretor2014/arquivos/oficinas/PR%20-%20A%20CIDADE%20QUE%20QUEREMOS_opt.pdf. Acesso em: 20/06/2016

- Aspectos do bairro: O bairro Portão⁷² possui várias linhas de ônibus vindas do terminal deste bairro, possui comércios, bancos, supermercados, escritórios, unidade de saúde, liceu de ofícios e shopping center. Nos arredores da escola predominam áreas residenciais e comerciais.

- Centro de Educação Integral (C-4):

- Aspectos do CEI: Fundado em Junho de 1980, está localizado no bairro Butiatuvinha e pertence ao Núcleo Regional de Santa Felicidade⁷³. O CEI possui 360 alunos matriculados e distribuídos em 12 turmas. Funciona em período integral das 08h às 17 horas e possui um amplo espaço contendo: quadra esportiva coberta, refeitório, cozinha, banheiros, parquinho, biblioteca, almoxarifado, salas de aula do complexo I e II, sala dos professores, sala da direção, sala de informática, secretaria e espaço para horta. A clientela é formada por alunos vindos das imediações da escola e alguns vindos do município de Campo Magro.

- Aspectos do bairro: O bairro Botiatuvinha⁷⁴ é bastante retirado e faz limite com o município de Campo Magro. É cortado pela Avenida Manoel Ribas e pelo Contorno Norte, sendo estas, importantes vias de acesso ao município de Curitiba. O bairro possui muitas áreas verdes, alguns comércios, posto de saúde, CMEI e um Centro Referencial de Assistência Social (CRAS). Nos arredores do CEI é possível encontrar pequenos pontos comerciais, ponto de ônibus, um bosque e uma praça com quadra esportiva; neste bairro predominam áreas residenciais.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA ADQUIRIR OS DADOS

⁷² Informações disponíveis em: <http://ippuc.org.br/nossobairro/anexos/27-Port%C3%A3o.pdf>. Acesso em 20/06/2016

⁷³ A área total da Regional Santa Felicidade corresponde a 15% do território de Curitiba. É a maior Regional da cidade em extensão territorial, sendo composta por 14 bairros: Butiatuvinha, Campina do Siqueira, Campo Comprido, Cascatinha, CIC, Lamenha Pequena, Mossunguê, Orleans, Santa Felicidade, São Braz, Santo Inácio, São João, Seminário e Vista Alegre. Disponível em: http://www.ippuc.org.br/planodiretor2014/arquivos/oficinas/SF%20%20A%20CIDADE%20QUE%20QUEREMOS_opt.pdf. Acesso em: 21/06/2016

⁷⁴ Informações disponíveis em: <http://ippuc.org.br/nossobairro/anexos/61-Butiatuvinha.pdf>. Acesso em: 21/06/2016

Para a realização deste estudo utilizamos como procedimentos para adquirir os dados empíricos, as técnicas do questionário e da entrevista. Estes procedimentos⁷⁵ foram utilizados com o objetivo de possibilitar a compreensão do desenvolvimento das Práticas de Educação Ambiental, pelas docentes pesquisadas.

De acordo com Gil (2008), o questionário é um procedimento composto por um conjunto de questões apresentadas por escrito, devendo ser respondidas pelos sujeitos pesquisados. Assim, um questionário pode conter questões abertas, as quais possibilitam que o pesquisado tenha liberdade para respondê-las, utilizando sua própria linguagem para a elaboração de suas respostas; questões fechadas que permitem a escolha de alternativas específicas para a resposta; e, questões dependentes, as quais estão relacionadas a outras questões dentro do próprio questionário. De maneira geral, o questionário consiste em uma técnica rápida e de baixo custo que possibilita a obtenção de dados e informações consoantes com os objetivos da pesquisa. É oportuno destacar, que para esta pesquisa utilizamos o questionário com perguntas abertas e fechadas, o qual foi preenchido e respondido momentos antes da realização da entrevista.

Conforme Minayo (2012), a entrevista pode ser compreendida como uma conversa entre o entrevistador e o entrevistado, com o intuito de fornecer dados e informações de acordo com os interesses da pesquisa. Esta é uma técnica flexível que pode assumir diferentes formas, podendo ser classificada em: informal, focalizada, parcialmente ou semiestruturada e totalmente estruturada (GIL, 2002).

Neste estudo, utilizamos como procedimento para coleta de dados a técnica da entrevista parcialmente ou semiestruturada, que corresponde àquela guiada por temas e questões de interesse do entrevistador, permitindo que o entrevistado siga “espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências, dentro do foco principal colocado pelo investigador” (TRIVIÑOS, 1987, p.146). É importante ressaltar que esta perspectiva está em consonância com os princípios da Fenomenologia apresentados nesta pesquisa, os quais ressaltam a “importância do sujeito no processo da construção do conhecimento” (TRIVIÑOS, 1987, p.46).

Minayo (2012) enfatiza ainda alguns aspectos que devem ser considerados pelo pesquisador que utilizar a técnica da entrevista. Neste sentido, independentemente do tipo de entrevista utilizada, para a ida a campo recomenda-se: apresentação, menção do interesse da pesquisa, apresentação de credencial

⁷⁵ Nos anexos desta pesquisa encontram-se os modelos destes instrumentos.

institucional, explicação dos motivos da pesquisa, justificativa da escolha do entrevistado, garantia de anonimato, sigilo e conversa inicial. De acordo com a autora, estas são algumas sugestões para iniciar o diálogo com os participantes, uma vez que, por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo o envolvimento entre o entrevistador e o entrevistado “é condição *sine qua non* do êxito da pesquisa” (p. 68).

3.4 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados desta pesquisa foram analisados com base na abordagem de análise e interpretação proposta por Creswell (2010). De acordo com o autor, o processo de análise dos dados consiste em extrair sentido dos dados de textos e imagens, através de um processo permanente que envolve reflexões constantes sobre os dados coletados. A abordagem apresentada pelo autor compreende as seguintes etapas:

- Organização dos dados: preparação do material, transcrição das entrevistas, etc.
- Leitura dos dados: percepção geral das informações para se obter o significado global das informações.
- Codificação do texto: organização do material por segmentos ou blocos de textos, reunidos em categorias ou temas, a critério do pesquisador.
- Descrição das categorias e temas para a análise: nesta etapa, os temas e categorias poderão ser utilizados para a criação de títulos que ajudarão a organizar as seções referentes aos resultados do estudo.
- Apresentação: nesta etapa, os achados da pesquisa são expostos, interpretados e articulados com a teoria.

- Interpretação final: neste item, busca-se realizar uma interpretação geral ou extração dos significados ou essência dos dados coletados. Esta interpretação pode ser a partir da percepção pessoal do pesquisador ou também um significado derivado da comparação dos achados com as informações focadas na literatura.

Os dados colhidos em campo nesta investigação foram analisados seguindo os passos descritos acima e serão apresentados no próximo capítulo deste estudo.

4. ANÁLISES E DISCUSSÕES

Neste tópico, apresentaremos a análise dos dados empíricos levantados em campo, que após serem coletados, foram transcritos, codificados e serão analisados com base no referencial teórico desta pesquisa.

A construção das categorias levou em consideração as questões abordadas nas entrevistas e nos questionários, como mostra o quadro a seguir:

QUADRO 8 – CATEGORIAS PARA ANÁLISE DOS DADOS

CATEGORIAS	ENTREVISTA	QUESTIONÁRIO
1. O professor e a Educação Ambiental 1.1 Caracterização do perfil dos docentes 1.2 Percepções sobre a prática educativa ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Como você se sente ao trabalhar com estas práticas? • Você se sente preparado (a) para trabalhar com estas práticas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é sua formação? • Possui especialização? Em qual área? • Possui Pós-Graduação (Mestrado ou Doutorado)? Em qual área? • Há quanto tempo atua no magistério? • Há quanto tempo atua na escola em tempo integral? • Há quanto tempo atua com as “Práticas de Educação Ambiental” na escola em tempo integral? • Antes de atuar com a Educação Ambiental (EA) na escola de tempo integral você já atuou em outros projetos voltados à Educação Ambiental? Qual ou Quais? • Você já participou de algum curso de formação continuada em Educação Ambiental ofertado pela SME de Curitiba? Qual? • Além dos cursos ofertados pela SME, você realizou algum curso de formação continuada em Educação Ambiental? Qual?
2. Aspectos Conceituais: 2.1 Concepções de ambiente. 2.2 Concepções de Educação Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • O que você entende por ambiente? • Para você o que é Educação Ambiental? • Em sua opinião, qual a finalidade em se trabalhar Educação Ambiental nas escolas? 	<hr/>

3. A Educação Ambiental e a prática educativa 3.1 O planejamento 3.2 Estratégias metodológicas, recursos e avaliação 3.3 As possibilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Como você elabora suas aulas? Existem materiais de apoio? Quais documentos norteadores você utiliza? • Você troca informações sobre o planejamento com alguém? Quem? Como funciona? • Dentre as práticas ou projetos que você realizou ou está realizando com seus alunos, cite algum que obteve destaque. Comente sobre esta atividade, seus objetivos e resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais temáticas você costuma abordar em suas aulas? • Que estratégias metodológicas você utiliza? • Como você realiza o processo avaliativo? • Quais recursos didáticos você utiliza com maior frequência em suas aulas?
4. Os desafios do cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> • Em sua opinião, existem dificuldades ou desafios na realização das práticas em Educação Ambiental? Quais? 	<hr/>

FONTE: A autora (2016)

Com o intuito de possibilitar uma melhor visualização e interpretação dos dados, os mesmos serão apresentados neste capítulo, ora em forma de quadros, ora com trechos específicos das entrevistas, os quais serão integrados ao longo do texto e, posteriormente, analisados e interpretados à luz do arcabouço teórico deste estudo.

A apresentação, análise e interpretação dos dados empíricos têm por objetivo, partindo de uma perspectiva fenomenológica, captar a essência do fenômeno pesquisado em consonância com os objetivos propostos neste estudo.

4.1 O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nesta categoria serão apresentados os perfis dos professores pesquisados, no que se refere à formação inicial e continuada em Educação Ambiental, bem como suas percepções sobre as práticas educativas ambientais.

As questões que possibilitaram esta análise correspondem às questões contidas no questionário respondido pelos docentes e, também, pelas questões abordadas na entrevista. Com o intuito de possibilitar uma melhor visualização e compreensão dos dados obtidos, esta categoria foi dividida em duas subcategorias as quais emergiram do próprio levantamento dos dados e foram consideradas significativas para este estudo, são elas: caracterização do perfil dos docentes e percepções sobre a prática educativa ambiental.

4.1.1 Caracterização do perfil dos docentes

Esta subcategoria abordou, especificadamente, as questões ligadas aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, tempo de atuação na Educação Ambiental, etc, os dados foram sistematizados e constam no quadro a seguir:

QUADRO 9 – PERFIL DAS DOCENTES PESQUISADAS

	<u>P1</u>	<u>P2</u>	<u>P3</u>	<u>P4</u>
1. Formação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia e Zootecnia
2. Especialização	Psicopedagogia	—	—	—
3. Pós-Graduação (Mestrado/Doutorado)	—	—	—	—
4. Tempo de atuação no magistério	4 anos	5 anos	20 anos	8 anos
5. Tempo de atuação na escola de tempo integral	2 anos	2 anos	10 anos	6 anos
6. Tempo de atuação com as Práticas de Educação Ambiental ofertadas na escola em tempo integral	1 ano	1 ano	10 anos	4 anos
7. Participação em cursos de Formação Continuada ofertados pela SME	Sim	Sim	Sim	Sim
8. Participação em cursos de formação continuada em EA ofertados por outras Instituições	Não	Não	Sim	Sim (aperfeiçoamento)

FONTE: A autora (2016)

A análise do quadro acima quanto ao perfil das docentes pesquisadas revela que todas possuem formação inicial em Pedagogia, sendo que uma possui também, formação em outra área do conhecimento. No que se refere aos processos de formação continuada apenas uma pesquisada possui Especialização, a qual não é relacionada à área de Educação Ambiental.

Quando questionadas sobre sua participação nos cursos de formação continuada em Educação Ambiental oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), todas as docentes afirmaram que já participaram em vários ou pelo menos um dos cursos ofertados pela SME neste campo. Este aspecto denota a importância da formação continuada oferecida pela mantenedora, visto que para as pesquisadas P1 e P2 estes cursos foram os únicos processos formativos em Educação Ambiental dos quais participaram. Sendo assim, a oferta de formações continuadas em Educação Ambiental pela SME, é fundamental para a qualificação dos docentes nesta área, atendendo a Lei nº 9795/99 quanto à Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que indica a necessidade de formação inicial e continuada neste campo. É importante destacar, ainda, que as pesquisadas P3 e P4 informaram que além da participação nos cursos ofertados pela SME, também realizaram outros processos formativos neste campo, os quais foram ofertados por outras instituições. Esta informação demonstra o interesse das docentes pelos processos de formação continuada em Educação Ambiental e o reconhecimento de que estas ações são proveitosas, como enfatizou P3: *“as trocas e as formações continuadas também acrescentam e melhoram nossas aulas”*.

No que se refere ao tempo de atuação no magistério e tempo de atuação com as Práticas de Educação Ambiental, desenvolvidas nas escolas de tempo integral, as docentes apresentaram perfis variados. De acordo com Tardiff (2000), a construção da carreira docente envolve diferentes aspectos dos quais é possível destacar o fator tempo, pois este é extremamente significativo para a edificação dos conhecimentos e saberes que sustentam o trabalho dos professores. Sendo assim, considerando este fator e compreendendo que os objetivos desta pesquisa estão ligados à Educação Ambiental nas escolas de tempo integral, caracterizamos o perfil das pesquisadas com base nestes aspectos e nas considerações sobre o ciclo de vida dos professores apresentadas por Huberman (2000).

A análise dos dados permitiu constatar que as pesquisadas P1 e P2, no que se refere ao tempo de atuação no magistério, se encontram em fase de “estabilização” de sua carreira. Esta fase compreende o período de quatro a seis anos de atuação, na qual o docente sente-se comprometido com o desenvolvimento de sua profissão e busca aperfeiçoá-lo.

Ao verificarmos o perfil das pesquisadas P3 e P4 observamos que estas possuem um perfil diferenciado das demais pesquisadas, pois ao atuar 20 anos no

magistério (P3) e 8 anos (P4), estas docentes estão inseridas em uma fase de “diversificação” e dinamismo. Esta fase corresponde ao período de 7 a 25 anos de profissão, nos quais o docente é mais produtivo, busca novos estímulos, ideias e compromissos, assume novos projetos, enfim, sente-se mais eficaz e competente com sua atuação (COOPER⁷⁶ *apud* HUBERMAM, 2000).

Outro aspecto observado também nos perfis das pesquisadas refere-se ao tempo de atuação com as Práticas Educação Ambiental, sobre esta característica verificamos que as docentes P1 e P2 atuam a cerca de um ano, já as pesquisadas P3 e P4 atuam há mais tempo nesta função. Sobre esta característica percebemos que o fator tempo, pode colaborar para uma perspectiva positiva das docentes sobre sua atuação, aspecto observado durante a entrevista, quando ao ser indagada sobre sentir-se preparada para atuar com as Práticas de Educação Ambiental, P3 enfatizou: *“Eu me sinto preparada. Faz anos que trabalho com isso [...]”*, esta afirmação demonstra a perspectiva positiva da docente sobre sua atuação e o entendimento de que o fator tempo colaborou neste sentido.

De maneira geral, a análise dos perfis das pesquisadas, no que se refere à formação inicial e continuada, revela que todas possuem formação em Pedagogia, apenas uma realizou cursos de Especialização (todavia, não está ligado a Educação Ambiental) e todas participaram em pelo menos 01(um), dos cursos de formação continuada em Educação Ambiental ofertado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), sendo que duas, também, realizaram cursos neste campo, ofertados por outras instituições. Em relação ao tempo de atuação no magistério os dados demonstram que todas são experientes, pois nenhuma se encontra em início de carreira e no que se refere ao fator tempo de atuação com as Práticas de Educação Ambiental, observamos perfis variados, uma vez que as pesquisadas P1 e P2 atuam a cerca de um ano nesta função, já P3 e P4 atuam há mais tempo com as Práticas de Educação Ambiental.

4.1.2. Percepções sobre as práticas educativas ambientais

De acordo com Chauí (2000), a percepção corresponde à relação do sujeito com o mundo, de maneira que é através dela que podemos dar sentido para as

⁷⁶ COOPER, M. **The study of professionalism in teaching**. New York: Comunicação apresentada na Conferência anual da AERA (American Educational Research Association), 1982.

coisas percebidas, nos comunicando, interpretando e valorando o meio exterior. Ao compreendermos que a percepção é a forma como damos sentido àquilo que percebemos, buscamos conhecer as percepções e os sentimentos⁷⁷ das docentes pesquisadas a respeito de seu trabalho com a Educação Ambiental. Para tanto, realizamos as seguintes perguntas:

- Como você se sente ao trabalhar com estas práticas?
- Você sente que está preparado (a) para trabalhar com as Práticas de Educação Ambiental?

Estas questões nos auxiliaram no processo de caracterização do perfil das docentes, pois possibilitaram conhecer os sentimentos e percepções que estas têm sobre sua prática pedagógica. Assim, ao questioná-las sobre como se sentem ao trabalhar com as Práticas de Educação Ambiental, as docentes revelaram:

“Sinto-me realizada, porque é uma coisa muito importante cuidar do nosso Planeta, cuidar da água, dos animais. Porém um pouco desanimada (...) nós fazemos a nossa parte, mas têm coisas que nós não conseguimos reparar” (P1).

“Eu estou gostando de trabalhar, pois nós temos que despertar isso nas crianças, porque na verdade quando éramos crianças, não aprendemos isso e acabamos prejudicando muito o nosso Planeta” (P2).

“Eu amo e acho que a Professora que trabalha com Práticas de Educação Ambiental está contribuindo, pois nós vemos no olhar das crianças que estamos passando alguma coisa que vai ser útil para o futuro delas, para a família delas e para a humanidade em geral. Eu sou super orgulhosa com o que faço”! (P3).

“Sinto-me contente, porque estamos colaborando com a formação e conscientização dos alunos” (P4).

Sentimentos como realização, amor, orgulho, alegria demonstram que as pesquisadas percebem o trabalho com as Práticas de Educação Ambiental como uma experiência positiva e gratificante. Além destes aspectos, as docentes ainda associaram estes sentimentos a ações como “[...] estamos passando alguma coisa

⁷⁷ Consideramos sentir, no sentido de perceber, ter a sensação, um importante elemento para compreender as relações entre o sujeito, a professora e o mundo, escola. Segundo Gonçalves (1994), sentir, pensar e agir são elementos importantes no processo pedagógico, tanto no ensino como na aprendizagem.

que vai ser útil” (P3); *“é uma coisa muito importante cuidar do nosso Planeta”* (P1); *“[...] estamos colaborando com a formação”* (P4), tais afirmações demonstram que as participantes percebem suas ações como uma forma de contribuição positiva para a formação dos estudantes. Entretanto, é oportuno destacar, que apesar de todas as pesquisadas apresentarem sentimentos otimistas sobre sua atuação, (P1) completou sua declaração expressando também um sentimento de desânimo, ao afirmar: *“[...] nós fazemos a nossa parte, mas têm coisas que nós não conseguimos reparar”*, esta afirmação denota um sentimento de impotência por parte desta docente, ao sentir que existem situações que a atuação e a prática do professor não conseguem resolver. Todavia, sobre esta afirmativa, destacamos o pensamento de Guimarães (2004), que contrapõe esta ideia. De acordo com o autor, as ações realizadas pelos docentes são capazes de contribuir com os processos de transformação e mudanças da realidade, pois “toda ação é importante por sua potência” (p.142). Desta forma, por mais que uma atividade pareça ingênua, ela pode ser capaz de mover e promover mudanças significativas principalmente quando articulada a movimentos conjuntos.

De maneira geral, as falas das docentes revelaram que estas se sentem satisfeitas em atuar com a Educação Ambiental, pois todas manifestaram sentimentos positivos sobre suas atuações neste campo educativo. Segundo Lock⁷⁸ (*apud* Marqueze e Moreno, 2005), a satisfação no trabalho resulta da avaliação que o profissional faz sobre sua atuação, expressa através de sentimentos e emoções positivas que podem ser exteriorizadas pela “dedicação, defesa e mesmo felicidade” (CORDEIRO-ALVES⁷⁹ *apud* PEDRO; PEIXOTO, 2006, p. 248), manifestadas pelo docente, sobre sua atuação. Neste sentido, ressaltamos que sentimentos como satisfação e realização são relevantes para o processo educativo em geral, pois podem aumentar a motivação e o desenvolvimento profissional dos professores, contribuindo para atuações mais significativas (MARQUEZE; MORENO, 2009). Por sua vez, ao serem questionadas sobre sentirem-se preparadas para atuar com as Práticas de Educação Ambiental as docentes declararam:

⁷⁸ LOCKE, E. A. What is job satisfaction? **Organizational Behaviour Human Performance**. v. 4, n. 4, p. 309-336, 1969.

⁷⁹ CORDEIRO-ALVES, F. A (In)satisfação docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n. 27, p. 29-60, 1994.

“Eu precisaria de mais preparação. Preparada... preparada... assim, acho que não muito. Eu precisava de mais cursos, mais ideias para trabalhar com os alunos na prática [...]” (P1).

“Eu acho que eu tenho algumas dificuldades, mas sempre vou atrás, estou sempre pesquisando [...]” (P2).

“Eu me sinto preparada. Faz anos que trabalho com isso e a RME dá um bom embasamento, sabe. [...] toda essa base que ela já ofereceu me fortaleceu e eu faço um bom trabalho por conta disso. Eu também fiz um curso de formação continuada no período de um ano dentro do Parque Nacional do Iguaçu que foi um espetáculo!” (P3).

“Sinto-me preparada pela outra formação que eu tive [...]” (P4).

A análise dos relatos revela que P1 e P2 sentem que não estão preparadas para atuar com as Práticas de Educação Ambiental, pois em seus relatos as docentes confirmam esta condição, reconhecendo também, que possuem dificuldades e que precisam de maior preparo. Neste sentido, a fim de sanar suas limitações, P1 reconhece a necessidade de participar de cursos de formação nesta área, pois acredita que estes podem colaborar fornecendo novas ideias; já P2, acentua que busca sanar suas dificuldades através da pesquisa. Sobre estes relatos alguns questionamentos surgiram, pois verificamos na categoria anterior, que estas docentes já participaram de cursos de formação continuada em Educação Ambiental (ofertados pela SME). Diante disso, nos parece que os cursos realizados não foram suficientes para fornecer a base necessária para a atuação com as práticas educativas ambientais, haja vista, que as próprias docentes demonstraram estarem inseguras com suas atuações. Sem embargo, a análise dos relatos de P3 e P4 demonstra uma situação oposta, pois ambas afirmam que estão preparadas para atuar com as Práticas de Educação Ambiental e relacionam esta condição aos processos de formação inicial e continuada que realizaram através de cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação e, também, por outras instituições.

De maneira geral, apesar das diferentes opiniões, é possível observar aspectos semelhantes, uma vez que a maioria relacionou o sentimento ou sensação de “estar preparada” aos processos de formação continuada de professores. De acordo com Garcia (1999), estes processos são indispensáveis, pois possibilitam que os docentes possam “adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (p.26). É oportuno destacar ainda, que os

processos de formação continuada não oferecem apenas subsídios para as questões relativas aos conhecimentos e conteúdos pedagógicos, mas podem contribuir para a construção da autoestima e da autoconfiança dos professores e conduzir a estados de satisfação e “bem-estar docente”⁸⁰ (REBOLO, 2012; SAMPAIO *et.al*, 2012). Frente a estas considerações, podemos constatar que para as docentes pesquisadas, o sentimento de “estar preparada” está diretamente relacionado aos processos de formação continuada, pois compreendem que estes processos podem fornecer a base que, provavelmente, não tiveram ou foi insuficiente em sua formação inicial.

Em suma, os dados analisados pela categoria “O professor e a Educação Ambiental” revelam que as docentes pesquisadas possuem perfis semelhantes quanto à formação inicial, no que se refere às percepções sobre sua prática sentem-se positivas em sua atuação com a Educação Ambiental, entretanto, algumas ainda sentem-se despreparadas para atuar com estas práticas, fator que evoca a necessidade de serem inseridas em novos processos de formação continuada neste contexto, uma vez que todas já participaram de algum processo de formação continuada nesta área.

4.2 ASPECTOS CONCEITUAIS

Esta categoria foi construída com base nas reflexões e leituras teóricas sobre as relações entre os conceitos de Ambiente e Educação Ambiental. Os dados que possibilitaram estas análises foram adquiridos através da entrevista semiestruturada, a partir das subcategorias: entendimento de ambiente e entendimento de Educação Ambiental.

4.2.1 Entendimento de Ambiente

Com o intuito de conhecer as concepções de Ambiente das entrevistadas, realizamos a seguinte pergunta: “O que você entende por ambiente”? A análise das

⁸⁰ Este termo corresponde “a motivação e a atuação do professor em virtude de um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir desenvolver seu trabalho em face das exigências e dificuldades profissionais [...]. É uma espécie de avaliação positiva que os professores fazem sobre sua própria vida” (JESUS *apud* RAUSCH; DUBIELLE, 2013, p. 1048).

respostas possibilitou a identificação das concepções: ambiente – morada do ser humano; ambiente – lugar para conviver; e, ambiente – lugar de integração.

A concepção “ambiente-morada do ser humano” foi observada nas falas das professoras P1 e P2, as quais ressaltaram os aspectos naturais e sociais do ambiente, apontando este como a moradia do ser humano, conforme demonstra os trechos:

“Meio ambiente é tudo a nossa volta, a natureza, o Planeta Terra, o ambiente da casa, escolar, enfim é a nossa casa” (P1).

“Para mim é o meio onde nós vivemos, onde moramos” (P2).

Nestas falas, é possível perceber a preocupação apenas com os aspectos naturais e sociais do ambiente, não havendo integração entre estes e o ser humano. Neste sentido, podemos perceber uma postura centrada no ser humano, presente, principalmente, nas expressões “[...] é tudo a nossa volta (P1)”, e “[...] é o meio onde nós vivemos (P2)”. Estes relatos remetem a uma concepção antropocêntrica de ambiente, a qual segundo Fernandes, Cunha e Júnior (2003) considera o ambiente como algo externo ao ser humano. Sobre este apontamento, cabe acentuar que a visão antropocêntrica consagrou o domínio humano sobre a natureza e o ambiente, pois colocou o ser humano no centro de todas as coisas, estando também, diretamente associada ao paradigma mecanicista de mundo, o qual fracionou e compartimentalizou o conhecimento em áreas e campos do saber (GONÇALVES, 2008; GRUN, 2007). Sobre este ponto de vista, Díaz (2002) ressalta que somente uma visão complexa e sistêmica pode permitir a interpretação das relações que perpassam e integram o ambiente e possibilitar o rompimento com esta visão fragmentada, a qual se presume como um dos fatores da crise ambiental das sociedades modernas (GUIMARÃES, 2007a).

Diante destas considerações, é interessante ressaltar que as docentes P1 e P2, as quais apresentaram um entendimento de ambiente próximo desta visão antropocêntrica, são docentes que realizaram apenas um curso de formação continuada em Educação Ambiental. Deste modo, podemos supor que a pouca formação nesta área, tenha contribuído para a composição deste entendimento de ambiente.

Outro entendimento revelado nas entrevistas foi a concepção “ambiente-lugar para conviver” observada no depoimento da professora P4. Esta concepção

compreende os aspectos naturais (biológicos), sociais e a presença do ser humano nesta relação, como foi ressaltado pela docente *“É tudo... é o meio social, o natural e nós fazemos parte também (P4)”*. Esta concepção está próxima da concepção “Ambiente como lugar para se viver” proposta por Sauvé (2005a), a qual caracteriza e compreende o ambiente em seus aspectos socioculturais, tecnológicos e históricos. Nesta perspectiva, compreender o ambiente como um lugar para se viver e conviver, pode possibilitar o desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao lugar, favorecendo o senso de responsabilidade ambiental para com esta ‘nossa casa de vida’ compartilhada” (SAUVÉ, 2005a, p.318). Todavia, vale destacar que apesar desta concep  o evidenciar os aspectos naturais, sociais e a presença do ser humano nesta rela  o,    possível perceber na concep  o da professora P4, a ausência de uma visão holística e sistêmica entre ser humano e ambiente, a qual foi observada quando a docente argumentou *“[...] nós fazemos parte também (P4)”*. Sobre esta perspectiva, Guimarães (2007a) salienta que somente uma visão global e integradora entre ser humano e ambiente    capaz de superar a visão fragmentada que os separa, todavia, para se alcançar esta visão, torna-se necessário que o ser humano compreenda que ele não    apenas parte da natureza e do ambiente, mas,    natureza, em toda a sua essência (BOFF, 2006; GONÇALVES, 2008; MOSCOVICI, 1975).

Frente a estas considera  es, percebemos que apesar da professora P4, ter participado de algumas forma  es continuadas em Educa  o Ambiental, ela ainda apresenta uma concep  o fragilizada de ambiente, pois ainda não percebe as interconexões entre as “configura  es sociais, biofísicas, políticas, filosóficas e culturais” (REIGOTA, 2002, p.76) que perpassam o ambiente.

A análise do relato da professora P3 possibilitou a identifica  o da terceira concep  o, a qual foi denominada “ambiente lugar de integra  o”. Nesta concep  o, foram ressaltados elementos inerentes ao ambiente que apontam para a integra  o e a supera  o da divisão entre os elementos biológicos, físicos e sociais, como demonstra o depoimento:

“Nós podemos chamar que    nossa casa planetária, nós estamos nesse meio ambiente, nós não somos o ser humano, o lixo não    o lixo, a fauna a flora, toda essa diferença que a gente divide. Então, o meio ambiente somos nós, também” (P3).

Este entendimento está muito próximo da concepção Biocêntrica Biológica-Física-Social, apresentada por Fernandes, Cunha e Júnior (2003). De acordo com os autores, esta concepção compreende e considera todos os aspectos que envolvem o ambiente, sendo, portanto, “o primeiro passo no sentido de uma maior interação entre todos os diferentes componentes ambientais” (p.2). Sobre este ponto de vista, ressaltamos que uma Educação Ambiental pautada nesta concepção, pode favorecer a compreensão das relações entre o ambiente, possibilitando que os alunos sejam capazes de “identificar, problematizar e agir” (CARVALHO, 2004, p. 19) frente às questões socioambientais da sua realidade local ou planetária. Contudo, acentuamos que compreender e agir frente a estas questões, demanda não apenas a compreensão das problemáticas socioambientais, mas envolve a integração dos diversos aspectos do ambiente com base em uma perspectiva crítica e emancipadora, ou seja, uma perspectiva que “necessita vincular os processos ecológicos aos sociais na leitura de mundo, na forma de intervir na realidade e de existir na natureza” (LOUREIRO, 2007, p.66). No entanto, observamos nos depoimentos das pesquisadas a ausência desta compreensão crítica e emancipadora o que denota a necessidade de serem inseridas em processos de formação continuada que favoreçam a visão desta perspectiva, pois ela pode propiciar a compreensão das relações sociedade-natureza, possibilitando intervenções sobre os problemas e conflitos socioambientais (CARVALHO, 2004).

Retornando à concepção de ambiente apresentada pela professora P3, verificamos que o entendimento apresentado por ela, apresentou-se como a compreensão mais elaborada, pois demonstrou uma visão global e integrada, a qual considera todos os elementos do ambiente, inclusive o ser humano, compreendendo que não há separação entre eles. Sobre este ponto de vista, presume-se que a experiência de dez anos de contato com a Educação Ambiental e a realização de cursos de formação continuada nesta área, incluindo-se também, a realização de um curso de aperfeiçoamento neste campo, tenha contribuído para a formação deste entendimento.

4.2.2 Entendimento de Educação Ambiental

Com o intuito de conhecer as concepções de Educação Ambiental das docentes, realizamos as seguintes perguntas:

- Para você o que é Educação Ambiental?
- Em sua opinião, qual a finalidade em trabalhar Educação Ambiental nas escolas?

Os entendimentos de Educação Ambiental apresentados pelas docentes foram analisados com base nos estudos de Layrargues e Lima (2011); Silva e Campina (2011); Guimarães (2004); Sauvé (2005a) e Lima (2009), pois apresentam elementos que os aproximam destes estudos. Assim sendo, com base nestes autores, identificamos três concepções de Educação Ambiental, a saber: Conservadora, Conservacionista ou Recursista e Pragmática.

As análises dos relatos das docentes P1 e P2 evidenciaram que o entendimento de Educação Ambiental apresentado por elas, se aproxima da concepção, a qual Guimarães (2004) e Lima (2009) denominam de Conservadora, pois abarcou aspectos como: mudança de atitudes e comportamentos, preservação e conservação entre outros, como demonstra os relatos:

“   conscientizar os alunos que eles precisam fazer a parte deles e passar isso para os pais em casa, cuidando do ambiente escolar, cuidando do ambiente de casa, ajudando a fazer essa parte junto com os pais e com os professores” (P1).

“Bom... Educação ambiental    importante para desenvolver, desde pequeno nas crianças um cuidado com o Planeta Terra, com o meio que eles vivem. Despertar neles que eles precisam cuidar desde pequeno” (P2).

Nas falas destas docentes    possível perceber a preocupação com os aspectos sociais e biológicos do ambiente, todavia,    perceptível que não há uma problematização da realidade, nem um posicionamento do ser humano frente às quest   es socioambientais. Assim, esta concepção volta-se para os comportamentos individuais, morais e privados, enfatizando os indivíduos como os responsáveis pelas mudanças ambientais, como salientou a professora P1: *“   conscientizar os alunos que eles precisam fazer a parte deles”*. Esta declaração demonstra a ausência de integração coletiva e acredita que a transmissão do “conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental” (GUIMARÃES, 2004, p.27).    interessante destacar que estes aspectos também foram evidenciados no depoimento de P2, quando ao argumentar sobre a finalidade da Educação Ambiental indicou: *“Nós trabalhamos para despertar os alunos; para as*

crianças aprenderem desde pequenas a se conscientizar que nós precisamos cuidar do nosso planeta”. Novamente aspectos comportamentalistas e individualistas são enfatizados, demonstrando uma ausência de integração coletiva e dissociando a questão ambiental “do campo da ação política e da cidadania” (CARVALHO⁸¹ *apud* LIMA, 2009, p. 155).

Ainda sobre a concepção de Educação Ambiental Conservadora, acentuamos o relato da professora P4, o qual também revelou a presença desta concepção, todavia, mais próxima de uma linha recursista. Esta característica pôde ser evidenciada, quando a docente ao ser questionada sobre as finalidades da Educação Ambiental, argumentou:

*“Eu acredito que trabalhamos para trazer toda essa vivência que a gente tem de convivência, de vivência social e também a vivência que temos com os outros. Ter consciência daquilo que estamos fazendo, daquilo que a gente está **usando**, do que estamos **retirando** do meio ambiente, da natureza e é a nossa vida mesmo, precisamos ter consciência daquilo” (P4).*

De acordo com Sauvé (2005a), este entendimento de Educa  o Ambiental, abarca os aspectos ligados   conserva  o dos recursos naturais, indicando uma grande preocupa  o com a gestão e administra  o do ambiente, fato que ficou evidenciado pela expressão “[...] *ter consciência daquilo que a gente está **usando**, do que estamos **retirando** do meio ambiente, da natureza*”. Sob este ponto de vista,   oportuno salientar que “[...] conceber a água, o solo, os animais ou os seres humanos como recursos, os marca como objetos” (SACHS *apud* SAUVÉ, 2005a, p. 21), desta maneira, problematizar e refletir sobre esta concep  o recursista torna-se necessário, para que o ambiente não seja transformado “em pura mercadoria” (TRAJBER, 2007, p.145).

Por sua vez, o entendimento de Educa  o Ambiental, apresentado pela professora P3, se aproxima da uma concep  o pragmática, que segundo Layrargues e Lima (2011)   uma deriva  o da concep  o conservadora, pautada em princípios de produ  o e consumo e mudanças de comportamentos e atitudes, características que foram identificadas nas declara  es da docente:

⁸¹ CARVALHO, I. C. de M. Movimentos sociais e políticas de meio ambiente. A educa  o ambiental aonde fica? In: **FÓRUM DE EDUCA  O AMBIENTAL**, 3, 1995, São Paulo. Cadernos... São Paulo: Gaia, 1995. p. 58-62.

“Educação ambiental é inserir esse aluno dentro de todo esse contexto que é o meio ambiente” (P3).

*“A educação ambiental vem pra formar um cidadão, para ser um **cidadão sustentável**, para gente ter um **futuro melhor**” (P3).*

Segundo Silva e Campina (2011), esta concepção pragmática de Educação Ambiental, apresenta foco na ação, na prática e na proposição de normas a serem seguidas, as quais servem apenas “como um mecanismo de compensação para corrigir a “imperfeição” do sistema produtivo baseado no consumismo, na obsolescência planejada e nos descartáveis” (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p.9). Neste sentido, salienta-se ainda que, apesar desta concepção abarcar o discurso da cidadania e integrar as questões sociais ao debate ambiental “os conflitos oriundos dessa relação ainda não aparecem ou aparecem na forma de um falso consenso” (SILVA; CAMPINA, 2011, p. 33). Assim, as atividades são desenvolvidas com ausência de propósitos e reflexões críticas, envolvendo atividades como, por exemplo: separação de matérias recicláveis, construção de brinquedos com recicláveis, atividades que tenham resultados rápidos entre outros aspectos, evidenciados nas atividades⁸² desenvolvidas pela docente, as quais corroboram esta concepção pragmática de Educação Ambiental.

Em geral, no que se refere ao entendimento de Educação Ambiental, em todas as docentes foi possível observar a presença de concepções mais tradicionais (conservadora, recursista e pragmática) voltadas para a preservação e conservação do ambiente, o que demonstra que ainda não compreendem a Educação Ambiental como uma ação política⁸³ e capaz de analisar e refletir, criticamente, sobre os embates presentes na relação, natureza-sociedade-ser humano.

Em síntese, a categoria “aspectos conceituais” demonstrou, no que se refere ao entendimento de ambiente, que as docentes apresentam uma visão ampla que abarca os aspectos biológicos, físicos e sociais, entretanto, em sua maioria estas concepções ainda se apresentam fragmentadas, pois ao estarem centradas no ser humano, não percebem o ambiente como um organismo vivo e interconectado. No que concerne à Educação Ambiental, as concepções são, em sua maioria,

⁸² Estas atividades serão apresentadas e discutidas na próxima categoria desta análise.

⁸³ De acordo com Reigota (2014) a Educação Ambiental “como educação política está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum” (p.13).

tradicionais, apontando para uma tendência conservacionista e preservacionista. Por sua vez, frente aos conceitos apresentados nesta categoria, algumas indagações emergem, uma vez que todas as docentes entrevistadas já passaram por processos de formação continuada em Educação Ambiental. Desta forma, nos questionamos se estas formações estão sendo suficientes para tratar as questões relativas às concepções antropocêntricas de ambiente, ausência de visão holística e sistêmica, a forte presença da tendência tradicional de Educação Ambiental entre outras, haja vista, a predominância destes conceitos nas docentes pesquisadas. Vale destacar que estas indagações emergiram frente às análises realizadas, entretanto, os dados colhidos em campo, não foram suficientes para nos fornecer estas respostas, mas indicaram a presença destas concepções na maioria das entrevistadas.

4.3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta categoria, buscamos verificar como as docentes, elaboram e desenvolvem suas ações educativas no contexto da Educação Ambiental. Os dados que originaram este item foram colhidos através da entrevista e, também, dos questionários, os quais permitiram a identificação das subcategorias: planejamento, recursos, estratégias metodológicas e avaliação, e possibilidades em Educação Ambiental.

4.3.1 O planejamento

Durante todo o ano letivo escolar, alunos e alunas realizam diversas ações dentro ou fora de sala de aula, as quais são realizadas e mediadas pelo professor. Estas ações correspondem ao que podemos chamar de prática pedagógica e envolvem processos de planejamento e tomada de decisão, fundamentais para o ensino e aprendizagem dos educando (SACRISTÁN, 1999; ZABALA, 1998).

De acordo com Fusari⁸⁴ (*apud* Castro *et.al*, 2008), o ato de planejar a prática pedagógica é uma das atividades mais importantes do trabalho do professor, pois permite pensar a finalidade do ensino e da aprendizagem, bem como prever e

⁸⁴ FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico:** algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 20 Mai.2016

sistematizar todas as etapas, meios e recursos necessários para a realização da prática educativa (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2001; LUCKESI, 2002).

Neste sentido, ao compreendermos a importância do planejamento para a prática pedagógica, buscamos verificar como as docentes pesquisadas planejam e desenvolvem as atividades e ações de Educação Ambiental.

Para tanto, realizamos as seguintes perguntas:

- Como você elabora suas aulas? Existem materiais de apoio? Quais documentos norteadores você utiliza?
- Você troca informações sobre o planejamento com alguém? Como funciona?

As respostas revelaram que as docentes constroem o plano de ensino no início do ano letivo e o desenvolvem ao longo do mesmo, conforme salientaram “O planejamento, eu faço normalmente anual, porque nós já temos os conteúdos que sabemos que serão trabalhados, então eu faço normalmente anual (P1)”; “[...] Nós temos um planejamento que fizemos no início do ano sobre os temas que vamos trabalhar (P4)”. As docentes também salientaram que este plano de ensino é construído com base nos documentos orientadores do município (Diretrizes Curriculares Municipais e Caderno Pedagógico do Integral) e serve para nortear as atividades que serão realizadas ao longo do ano.

No que se referem às atividades diárias, as pesquisadas informaram que estas são construídas com base neste plano anual, todavia, existe uma expressiva participação dos alunos, pois segundo a professora P1, “eles trazem bastante assunto para aula”. Assim sendo, é possível observar que as docentes abrem espaços para as sugestões dos alunos, abordando temas de interesse dos mesmos, como demonstra os relatos:

“[...] Normalmente, os assuntos são sugeridos pelos alunos, nós jogamos para eles a questão. Por exemplo ‘água’, então vamos trabalhando com o que surge em sala” (P1).

“[...] Nós também observamos o interesse da turma, quando vemos que o interesse é maior, fazemos pesquisa e montamos outro planejamento integrado, de acordo com aquele tema” (P4).

Esta abertura para a abordagem de temas de interesse dos estudantes é uma das orientações do Caderno Pedagógico do Ensino Integral e possibilita que temas que estão próximos às realidades dos estudantes sejam abordados, uma vez que estes são os “assuntos mais significativos para os alunos” (BRASIL, 2001, p.48). No entanto, é importante reforçar que estes temas devem ser abordados de maneira ampla e integrados, de modo que os aspectos “políticos, econômicos, culturais e sociais” (REIGOTA, 2014, p. 49) também sejam discutidos, para que assim, os alunos possam compreender as conexões existentes entre as questões socioambientais locais e globais. Entretanto, sob esta perspectiva, observamos que em nenhum dos relatos houve indicações destas conexões, o que denota que, apesar dos temas surgirem do interesse dos alunos, os mesmos ainda são tratados de forma fragmentada, não havendo conexão entre o todo e as partes.

Ainda sobre o planejamento dos conteúdos, observamos no relato da professora P2, um posicionamento diferenciado das demais entrevistadas, pois além de planejar as atividades com base nos documentos orientadores do município, a docente relatou que as atividades pedagógicas podem ser planejadas com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos, como expressou: “[...] *nós observamos também as crianças com maiores dificuldades, vemos quem não sabe separar o lixo na hora da refeição, na hora do nosso almoço (P2)*”.

Outro aspecto significativo sobre o planejamento, ainda pode ser extraído do relato da professora P1. De acordo com a docente, apesar de o planejamento servir como um guia para a realização das atividades pedagógicas, este é flexível e pode ser adaptado às novas situações que surgirem, como salientou “[...] *nada impede que o tema seja abordado várias vezes, conforme ocorre alguma coisa nós podemos voltar naquele conteúdo [...]*” (P1). Este relato evidencia a flexibilidade do planejamento, que é uma das características fundamentais para seu pleno desenvolvimento, uma vez que planejamento é previsão, e como toda previsão, está sujeito a imprevistos. Sendo assim, o planejamento não deve ser visto como algo pronto e acabado, mas como um processo sujeito a mudanças, que quando necessárias, devem ser realizadas (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2001).

Ao questionarmos as docentes sobre a existência de articulação e troca de informações durante a elaboração dos planejamentos das práticas pedagógicas, a maioria afirmou realizar trocas com seus pares:

“Aqui na escola nós trabalhamos em duas, então fazemos sempre em conjunto e com o coordenador também, ele ajuda muito” (P1).

“Sim. Nós sempre sentamos com alguém, trocamos ideia e, também, trabalhamos junto” (P2).

“Como aqui é escola integral, nós procuramos conversar com os professores de ciências sobre o conteúdo ou alguma coisa que eles precisam e que nós podemos abordar ou não abordar, podemos abordar de outras formas, com experiência ou outras coisas” (P4).

As possibilidades de troca entre pares durante a elaboração do planejamento são relevantes, pois permitem que os docentes possam planejar e decidir em conjunto, compartilhar erros e acertos, confrontar opiniões, auxiliar uns aos outros na resolução de problemas, entre outros aspectos (RAUSCH; SCHLINDWEIN, 2001). Neste sentido, é importante destacar que a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, orienta que as escolas organizem seus horários e dias de permanência⁸⁵ de modo que possibilite a integração entre os profissionais que atuam com as mesmas áreas (CURITIBA, 2012b). Contudo, mesmo com a integração dos horários de permanência, alguns professores não realizam trocas com seus pares, como pode ser observado no depoimento de P3: *“Faço tudo sozinha, porque na minha Prática de Educação Ambiental, eu trabalho com os segundos e quintos anos, e são temas bem específicos para estas turmas, aí não tem troca porque as colegas trabalham com outras turmas, com o primeiro ano, com o terceiro, com o quarto... Então eu não faço troca”!* Sobre esta perspectiva, Menegolla e Sant’anna (2001) enfatizam que o planejar individualista pode restringir o pensar, o criar e o agir, reduzindo as ideias e limitando o campo de visão do educador. É importante destacar que ações individuais não são características da Educação Ambiental, pois a “educação ambiental não se dá por atividades isoladas” (REIS; SEMÊDO; GOMES, 2012, p. 54), assim, para sua efetivação, torna-se necessária a cooperação e participação de todos os atores envolvidos no processo educativo.

Ainda sobre as possibilidades de articulação entre os professores na elaboração do planejamento, as pesquisadas P1 e P4 acentuaram que a participação e a presença do Coordenador Pedagógico neste processo são bastante significativas:

⁸⁵ Na Rede Municipal de Curitiba os horários de permanência correspondem à hora-atividade do professor, ou seja, são momentos reservados para a elaboração do planejamento e demais atividades pedagógicas que o mesmo realiza sem a presença dos alunos.

“[...] fazemos sempre em conjunto e com o Coordenador também, ele ajuda muito (P1)”.

“[...] Aqui na escola nós temos uma articuladora, é uma Coordenadora que conversa com outros professores. Então quando temos a necessidade, por exemplo, de uma prática que tenha que ser em comum acordo com todas as salas, ela faz toda essa articulação com os professores, ela conversa na hora-atividade com os outros professores, tanto do regular como daqui também (P4)”.

Como foi destacado pelas docentes e de acordo com Libâneo (2004), dentre as diversas atribuições do Coordenador Pedagógico, suas principais funções são integrar e articular o trabalho pedagógico entre professores, alunos e famílias, como também prestar apoio e assistência didático-pedagógica ao corpo docente da escola. Desta maneira, o Coordenador pedagógico tem um papel significativo na articulação dos processos educativos que acontecem no cotidiano escolar, sendo este “uma peça importante no quebra-cabeça da dinâmica da escola” (FRANCO, 2008, p.128).

Ainda sobre os planejamentos, cabe acentuar que verificamos poucas referências à questão da interdisciplinaridade, o que evidencia que as atividades são realizadas de maneira isolada, apenas pelas docentes responsáveis pelas práticas educativas ambientais, não havendo conexões e articulações entre estas e os docentes de outras disciplinas. Neste sentido, destacamos que a abordagem interdisciplinar é de extrema importância para a Educação Ambiental, pois pode possibilitar a superação das barreiras disciplinares visando à construção de um conhecimento coletivo e globalizante, necessário para a compreensão das questões socioambientais, locais e globais (GADOTTI, 1999).

4.3.2 Estratégias metodológicas, recursos e avaliação

Ao planejar as atividades pedagógicas, cabe ao professor (a) escolher quais meios e recursos serão necessários para sua realização, tendo em vista o nível⁸⁶ dos estudantes e os conteúdos que serão abordados. De acordo com Reigota (2014), para cada conteúdo ambiental existem diversas possibilidades metodológicas, as quais correspondem a procedimentos, métodos e técnicas

⁸⁶ Referimo-nos aqui aos níveis educativos: Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio etc.

selecionados para organizar as situações de ensino e favorecer a aprendizagem dos estudantes (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2001; LEAL, 2005).

Partindo destas perspectivas e compreendendo a importância das estratégias metodológicas no processo de ensino-aprendizagem, buscamos conhecer quais são as metodologias mais utilizadas pelas docentes pesquisadas. Nesta perspectiva, os dados colhidos através do questionário, indicaram:

TABELA 1 - ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Estratégia metodológica	Docentes	Total
Aula Expositiva	P1, P2, P3, P4	4
Contação de histórias	P1, P2, P3, P4	4
Leitura e discussões de textos	P4,	1
Dinâmicas	P3, P4	2
Atividades de campo	P1,P2, P3, P4	4
Jogos e brincadeiras	P2,P3, P4	3
Outros*	P3	1
*Atividades manuais		

FONTE: A autora (2016)

Os resultados indicam que as estratégias metodológicas mais utilizadas entre as docentes são: aulas expositivas, contação de histórias, atividades de campo e jogos e brincadeiras, todavia, os dados demonstram que outras estratégias também são utilizadas, o que a nosso ver, denota uma tentativa de rompimento com as formas tradicionais de ensino.

Sobre as possibilidades metodológicas é interessante acentuar que o Caderno Pedagógico da Educação Integral (CURITIBA, 2012a) orienta que as Práticas de Educação Ambiental sejam desenvolvidas por meio da metodologia de projetos ou através das oficinas pedagógicas. Nesse sentido, percebemos durante as entrevistas, a predominância de atividades realizadas por meio da metodologia de projetos, contudo, os dados colhidos em campo não foram suficientes para possibilitar análises mais detalhadas sobre estas atividades.

Ainda sobre as estratégias metodológicas, reforçamos a necessidade de metodologias centradas na participação efetiva dos estudantes, que valorizem a curiosidade, os questionamentos, os desafios, as investigações, etc, de modo que os alunos sejam compreendidos como agentes “da construção do conhecimento”

(DUVOISIN, 2002, p.97), pois metodologias que não contemplem esta visão, estarão apenas repassando conteúdos e informações, reforçando a concepção tradicionalista da educação e promovendo uma Educação Ambiental Conservadora.

Por sua vez, vale destacar que as estratégias metodológicas ao serem aliadas aos recursos didáticos⁸⁷, poderão contribuir, significativamente, para a aprendizagem, pois estes recursos podem estimular e despertar os interesses dos estudantes pelos conteúdos propostos, como também auxiliar os docentes na comunicação e apresentação dos conteúdos e atividades pedagógicas (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2001). Sob esta perspectiva, ao questionarmos as docentes sobre os recursos didáticos utilizados por elas, os dados revelaram:

TABELA2 – RECURSOS DIDÁTICOS

Recursos didáticos	Docentes	Total
Quadro e Giz	P1, P4	2
Livro didático	P2, P4	2
Internet	P2, P3, P4	3
Filmes educativos	P1, P2, P3, P4	4
Cartazes	P1, P3, P4	3
Rádio	P4	1
Outros*	--	0

* Não indicado

FONTE: A autora (2016)

Os dados demonstram que os recursos didáticos mais utilizados pelas pesquisadas são: internet, filmes educativos e cartazes. Também percebemos que estas docentes integram e utilizam, pelo menos três, dos recursos apresentados, sendo este um procedimento relevante para a realização das atividades, uma vez que a utilização destes recursos pode contribuir, de maneira significativa, para os processos de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto que buscamos observar através dos questionários, compreende o processo avaliativo realizado pelas docentes. Segundo Reigota (2014), a avaliação em Educação Ambiental não deve ter a intenção de medir dificuldades ou insuficiências dos alunos, mas deve ser um processo que permita

⁸⁷ De acordo com Souza (2007), “Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino - aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos. Há uma infinidade de recursos que podem ser utilizados nesse processo, desde o quadro de giz até um data show [...]” (p.111).

que os estudantes identifiquem “o que precisam (ou não) explorar, conhecer, analisar e escolher para a busca de alternativas e interações que possibilitem a solução dos problemas ambientais” (p.74). Nesta perspectiva a avaliação não deve ser vista como algo punitivo ou classificador, mas deve ser compreendida e praticada como um processo que permite identificar “[...] em que medida o ensino alcançou seu objetivo” (LERNER⁸⁸ *apud* CURITIBA, 2012a, p. 20).

Por sua vez, ao questionarmos as docentes sobre como realizam os processos avaliativos em Educação Ambiental, estas apontaram:

TABELA 3 - AVALIAÇÃO

Formas de avaliar	Docentes	Total
No início das atividades	P1,P2,	2
Durante as atividades	P1,P2, P3, P4	4
Ao final das atividades	P2	1
Outros*	--	0

* Não indicado

FONTE: A autora (2016).

Como demonstra o quadro, existe a predominância de uma avaliação permanente, a qual, de acordo com as docentes, ocorre em todas as etapas das atividades e projetos. Esta perspectiva está de acordo com as orientações do Caderno do Integral (CURITIBA, 2012a), o qual indica que a avaliação seja formativa⁸⁹ e que deva ocorrer por meio de procedimentos diversificados como realização de tarefas, produções escritas, apresentação de pesquisas, autoavaliação, entre outras possibilidades que podem ser adotadas pelos docentes e que não devem ser sinônimo de provas, pois de acordo com o Caderno Pedagógico do Integral, estas “não farão parte do turno ampliado” (p. 20)

4.3.3 Possibilidades em Educação Ambiental

Muitas são as possibilidades para o trabalho com a Educação Ambiental, uma vez que este campo é permeado por diversas temáticas, nas quais as

⁸⁸ LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2011.

⁸⁹ De acordo com Perrenoud (1999), a avaliação formativa compreende todas as práticas avaliativas que ocorrem de modo contínuo e permanente, visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes.

diferentes áreas do conhecimento contribuem com temas fundamentais para a compreensão da questão ambiental (BRASIL, 1998b).

Com base nesta perspectiva é interessante destacar que a questão ambiental é um problema híbrido relacionado às diversas dimensões humanas (JACOBI, 2003). Sendo assim, ao abordar estas questões no contexto da Educação Ambiental, os docentes não devem priorizar conteúdos “específicos de nenhuma disciplina ou área do conhecimento” (REIGOTA, 2014, p.64), mas devem integrá-los e articulá-los, pois todas as áreas dentro das suas especificidades podem contribuir “para que o aluno tenha uma visão mais integrada do ambiente” (BRASIL, 1998b, p.194).

Ao compreendermos que a Educação Ambiental é campo de conhecimento permeado e integrado por temas e conceitos das diferentes áreas do saber, buscamos identificar as temáticas mais abordadas pelas docentes e, também, verificar como estão desenvolvendo a Educação Ambiental em suas práticas pedagógicas. Os dados colhidos através do questionário e das entrevistas, revelam o seguinte:

TABELA 4 – TEMÁTICAS ABORDADAS

Temáticas	Docentes	Total
Lixo	P1,P2, P3, P4	4
Desmatamento	P1,P3, P4	3
Poluição	P1,P2, P3, P4	4
Mudanças Climáticas	P3, P4	2
Reciclagem	P1,P2, P3, P4	4
Água	P1,P2, P3, P4	4
Consumismo	P3, P4	2
Consumo consciente/sustentável	P1,P2, P3, P4	4
Outros	P2*,P3**, P4***	3

*Animais
 **Alimentação Saudável
 ***Biodiversidade

FONTE: A autora (2016).

Ao analisarmos os dados colhidos em campo, foi identificado que os temas mais abordados referem-se ao lixo, poluição, reciclagem, água e consumo consciente, temas que também foram observados nos depoimentos das docentes quando solicitamos que relatassem algumas atividades realizadas com os alunos:

*“Bom. O último projeto que nós fizemos foi o da **reciclagem** e eles gostaram muito, nós pedimos para que eles trouxessem materiais recicláveis de casa e nós construímos alguns brinquedos com estes materiais que iam para o lixo [...] Outra atividade foi a da **água**, bem importante também. Nós fizemos simulações, adivinhações, eles brincaram bastante, foi bem legal, eles gostaram” (P1).*

*“Atividade sobre recolher o **lixo** com eles, fizemos a produção de óleo e sabão. Eles ficam muito empolgados, mexe com eles” (P2).*

*“Outra atividade que foi super bacana foi sobre **sacolas ecológicas**. Nós fizemos a “sacoleta”, a sacola da camiseta. Essa sacola de camiseta é super resistente, você faz com uma camiseta normal, não costura, só dá um nó” “[...] eu uso muito a **reutilização** de material, com as folhas que não são usadas dentro da escola ou nas outras escolas, trabalho com o **lixo** que não é lixo, isso eu também faço”(P3).*

Temas como biodiversidade, animais e alimentação saudável, também emergiram dos dados do questionário e, em geral, demonstram que as docentes abordam diferentes temáticas em suas aulas. Nesta perspectiva, destacamos ainda outras possibilidades de trabalho, indicadas nos depoimentos:

*“Outra coisa que foi bacana foi o **mudário** que fizemos com o feijão e o grão de bico, esse foi entusiasmante para eles, porque grão de bico eles não conheciam. Fizemos o plantio tanto na terra, na água e no algodão eles fizeram essas três experiências e ficaram muito encantados, primeiro porque não conheciam o grão de bico, achavam que só podiam fazer isso com feijão” (P3).*

*“Práticas com **experiências**. Eles têm uma idéia de que aquilo vai acontecer, eles têm uma hipótese e depois quando nós fazemos a **experiência** eles veem que é outra coisa. O último que teve agora foi o projeto de **horta**, eu achei interessante porque muitas crianças não têm contato com a horta, aí nós plantamos feijão, uma coisa simples, plantamos na terra, o feijão cresceu, deu a flor e a vagem, quando eles viram que o feijão vem de dentro de uma vagem tiveram muitas crianças que disseram “nossa!”.”(P4).*

*“[...] esses tempos fizemos uma **hortinha** com garrafas pet e tudo”(P1).*

Como mostram os relatos, atividades como: horta, mudário e realização de experiências, também estão entre as atividades desenvolvidas pelas docentes, o que demonstra que elas abordam diferentes temáticas em suas aulas, utilizando metodologias e recursos didáticos diversificados. Entretanto, é oportuno destacar, a necessidade de um repensar sobre estas atividades, pois, se as mesmas não favorecerem processos de reflexão-ação e não estiverem conectadas aos problemas do ambiente (locais e globais) e na relação sociedade-natureza, estas atividades

estarão favorecendo apenas a prática pela prática (ativismo), distanciando-se dos objetivos da Educação Ambiental.

De maneira geral, nas atividades relatadas ficou evidenciado o caráter lúdico presente na maioria dos depoimentos, como enfatizou (P3) *“Aqui na sala, nós trabalhamos muito com a prática, por isso eu não uso caderno, não uso cópia, nada, tudo que nós fazemos é prático e o trabalho sai dentro daquela aula [...]”*. Esta propensão para o desenvolvimento de atividades práticas pode ser resposta às orientações do Caderno Pedagógico do Integral, pois como propõem este material “[...] qualquer atividade a ser desenvolvida com tal prática deve, imprescindivelmente, **ter um cunho prático, lúdico, diverso da sala de aula**, sem, entretanto, deixar de ser pedagógico” (CURITIBA, 2012a, p. 77, grifo do autor). Sobre esta perspectiva, acentuamos que atividades práticas e lúdicas ao serem inseridas no processo de ensino-aprendizagem, podem possibilitar que o aluno vivencie situações nas quais ele poderá exercitar o diálogo, reconhecer suas potencialidades e limitações, construir conhecimentos e atitudes entre outros aspectos (DOHME, 2008). No entanto, é válido realçar que ao desenvolver atividades com estas características no contexto da Educação Ambiental, o educador deve ter o cuidado para que não sejam desenvolvidas como atividades-fim⁹⁰, pois “por maior que seja o aprendizado da experiência prática e o desenvolvimento de qualidades dinâmicas e ativas” (LAYRARGUES, 2001, p. 143) se forem desenvolvidas nesta perspectiva, promoverão mudanças “de ordem puramente comportamental” (LAYRARGUES, *loc.cit*). Sobre este ponto de vista, ressaltamos que as atividades relatadas pelas pesquisadas evidenciaram as características orientadas pela proposta da educação em tempo integral da RME, contudo, no que concerne à abordagem das questões socioambientais, estas práticas demonstraram um viés simplista, superficial e ativista focado na mudança de comportamentos e com ausência de conexões com as realidades locais, o que indica que, provavelmente, estão sendo realizadas como atividades-fim.

Frente a estes apontamentos, destacamos que o desenvolvimento de atividades diversificadas (incluindo-se as de caráter prático e lúdico) é relevante para o desenvolvimento da Educação Ambiental, principalmente, no contexto da educação em tempo integral, todavia, é necessário que estas atividades sejam

⁹⁰ Atividades que visam soluções pontuais, nas quais priorizam-se a compreensão técnica e ações corretivas e comportamentalistas frente aos problemas socioambientais (LIMA, 2004).

desenvolvidas com bases em princípios críticos e emancipadores, pois estes podem conectar e problematizar as dimensões: culturais, econômicas, políticas, legais e históricas à realidade dos alunos, dos professores, dos funcionários da escola e a comunidade local, possibilitando a formação de sujeitos capazes de compreender e agir frente às questões socioambientais de sua realidade local e global (CARVALHO, 2004; LOUREIRO, 2007; GUIMARÃES, 2004; REIGOTA, 2014).

Em suma, a categoria “A Educação Ambiental na prática educativa” revelou que as práticas educativas ambientais desenvolvidas pelas professoras pesquisadas, são planejadas com base nas orientações das Diretrizes Curriculares Municipais (2010a; 2010b) e do Caderno Pedagógico do Integral (2012a), havendo também o apoio do Coordenador Pedagógico do integral e das próprias docentes, as quais buscam articular e trocar informações com as colegas da área durante o processo de planejar. No que se refere às estratégias metodológicas utilizadas para o desenvolvimento destas atividades, observou-se que estas envolvem, principalmente: aulas expositivas, contação de histórias, atividades de campo, jogos e brincadeiras, entre outras. Sobre a utilização de recursos didáticos, as docentes utilizam: internet, filmes educativos e cartazes e quanto à avaliação das atividades, esta ocorre de modo permanente e contínuo em todas as etapas das atividades e projetos educativos. A respeito dos conteúdos, as docentes abordam temas ligados à poluição, lixo, reciclagem, água, consumo consciente entre outros, havendo também abertura para a abordagem de temas oriundos dos interesses dos alunos.

De modo geral, verificou-se que as atividades educativas ambientais relatadas pelas docentes, possuem características práticas e lúdicas, envolvendo diferentes estratégias metodológicas e utilizando recursos didáticos diversificados em sua realização, todavia, estas atividades revelaram a ausência de uma abordagem crítica e complexa frente às questões socioambientais e a falta de problematização e interação com as realidades locais, o que demonstrou um tratamento superficial e esvaziado no que se refere à abordagem das questões socioambientais.

4.4 OS DESAFIOS DO COTIDIANO

Nesta categoria, buscamos perceber quais são os desafios e as dificuldades que as docentes pesquisadas enfrentam ao desenvolver atividades educativas

ambientais. Esta categoria emergiu das leituras teóricas realizadas, as quais suscitaram reflexões e questionamentos sobre os possíveis desafios enfrentados pelos docentes ao atuar com a Educação Ambiental. Neste sentido, com o intuito de identificar estes aspectos, formulamos a seguinte pergunta:

- Existem dificuldades ou desafios na realização das práticas educativas ambientais? Quais?

Os dados coletados possibilitaram a identificação de três subcategorias, sendo elas: desafios individuais, desafios locais e desafios institucionais, como mostra o quadro abaixo:

QUADRO 10 – DESAFIOS DO COTIDIANO

<u>CATEGORIA</u>	<u>DESCRIÇÃO</u>	<u>INCIDÊNCIA</u>
⇒ Desafios Individuais	⇒ Realizar atividades externas em turmas grandes (mais de 30 alunos).	P1; P3; P4
⇒ Desafios locais	⇒ Falta de locais e espaços para realizar atividades externas, dentro do espaço escolar. ⇒ Sair para realizar atividades ao redor da escola, ⇒ Pouca integração e envolvimento dos funcionários da escola (docentes e não docentes).	P1; P4
⇒ Desafios institucionais	⇒ Pouca disponibilidade de ônibus para passeios e visitas pedagógicas, ⇒ Falta de apoio das secretarias e órgãos municipais, quando solicitado, ⇒ Falta de verba para a aquisição de materiais.	P1, P2, P3

FONTE: A autora (2016)

Conforme apresentado no quadro anterior, a categoria “desafios individuais” compreende as dificuldades que as docentes enfrentam individualmente, mas que podem ser superadas ou amenizadas através de iniciativas próprias realizadas em seu cotidiano. Neste sentido, as participantes P1; P3 e P4 indicaram como desafios

individuais as dificuldades que encontram ao realizar atividades externas com turmas grandes, como revelam os depoimentos:

*“[...] Outro desafio é sair da sala de aula, lá dentro tem as quatro paredes que limitam a criança, ela não vai passar dali, mas quando vamos para espaço aberto não tem como alcançar, você alcança um e o outro já está correndo, já está fugindo, ainda mais quando são crianças pequenas, primeiro e segundo ano, quando eles veem o espaço aberto, campo aberto, eles querem mais é correr, brincar, não querem ir ali e plantar; na verdade eles querem só se você estiver ali do lado, junto com eles, mas nós não conseguimos ficar ao lado de todos, porque **são muitas crianças**, esse é um desafio também, aí nos desgastamos, a voz vai embora, tem que gritar demais, ficar chamando “fulano não foge”, “fulano não faça isso”, “cuidado com a enxada”, “cuidado não sei o que” e o rastelo, imagine...” (P1).*

*“[...] as **turmas grandes** são complicadas para trabalhar, principalmente quando é com a horta, é muito difícil descer com trinta e uma crianças para mexer na horta, queremos fazer a horta e outras atividades externas, mas, é difícil, esse é um desafio bem grande” (P3).*

*“ [...] Outra dificuldade é a **quantidade de alunos** dentro da sala de aula [...] Eu sempre falo, a quantidade de alunos é que determina a qualidade da prática, porque você não vai conseguir dar atenção para trinta alunos. Já aconteceu de estarmos com trinta crianças em um atividade que envolvia mexer com a terra, aí devido a indivíduos que tumultuaram a aula tivemos que parar, encerrar a atividade e voltar para a sala de aula” (P4).*

A maioria das docentes pesquisadas indicou que o excesso de alunos em sala de aula dificulta o desenvolvimento das atividades, principalmente, quando são realizadas em lugares externos. Sobre este apontamento, Silva (2012) e Marques (2010) comentam que o excesso de alunos em sala de aula pode desencadear diversos problemas dentre eles: a desmotivação dos professores e o baixo rendimento escolar. Entretanto, é importante destacar que a solução completa desta problemática demanda ações de ordem institucional e políticas públicas que envolvam a redução do número de alunos por turma, todavia, enquanto estas ações não são efetivadas, o docente pode buscar soluções individuais para tentar transpor este obstáculo, como por exemplo, “dividir os estudantes em grupos de forma a facilitar o trabalho” (AUGUSTO; CALDEIRA, 2007, p.145).

Com a subcategoria “Desafios locais” encontramos dificuldades que envolvem aspectos particulares da escola e da comunidade, cuja superação depende de ações conjuntas entre professores e comunidade escolar. Com base nesta perspectiva, a professora (P1) indicou: *“[...] não temos disponibilidade de locais para plantar, por exemplo, aí improvisamos [...]. Outra dificuldade é a localização, não tem como sair com os alunos ao redor da escola, por exemplo, e*

dentro da escola tem um espaço excelente, mas não para todas as práticas”. A falta de espaços externos dentro da escola e as dificuldades para sair com os alunos em seus arredores são desafios que precisam ser superados, pois muitas vezes, o professor precisa utilizar o improviso para transpor estas limitações, como enfatizou a docente. Ainda com base nos aspectos elencados nesta categoria, P4, apontou a falta de participação e integração da equipe escolar como um dos obstáculos para a realização das atividades educativas ambientais: *“Aqui na escola o primeiro desafio é superar a divisão entre os funcionários na participação dos projetos, as iniciativas precisam envolver todo mundo, todos têm que vestir a camisa e participar, mas essa visão ainda não envolveu a todos, alguns colaboram, outros ainda não”*. Como foi relatado, a pouca participação e envolvimento da equipe escolar é um desafio que precisa ser superado para a efetivação das atividades. No entanto, sobre este apontamento, Tristão (2005) destaca que apesar de muitos docentes comprometidos com a Educação Ambiental almejarem o envolvimento e a participação coletiva, muitos ainda não dominam os princípios e técnicas participativas, o que pode contribuir para o pouco envolvimento coletivo nestes projetos e atividades.

Sobre este ponto de vista, destacamos a necessidade de cursos de formação continuada que possibilitem aos docentes o contato com metodologias participativas e abordagens coletivas, de modo que estes docentes sejam estimulados a serem agentes mobilizadores na comunidade escolar e na comunidade na qual a escola está inserida.

Por sua vez, a subcategoria “Desafios Institucionais” considerou as dificuldades que envolvem aspectos em nível macro, ou seja, aquelas que exigem ações e soluções vindas de órgãos superiores em nível institucional. Sendo assim, no contexto desta pesquisa, por se tratar de docentes oriundas de escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, estes órgãos institucionais referem-se às secretarias e demais unidades administrativas municipais, podendo também, remeter-se aos órgãos estaduais e federais.

Com base nos aspectos desta categoria, as situações elencadas pelas docentes P1, P2 e P4 apontaram três desafios em nível institucional os quais compreendem: pouca disponibilidade de ônibus para passeios e visitas pedagógicas, falta de apoio das secretarias e órgãos municipais (quando solicitado) e falta de verba para a aquisição de materiais, como mostram os relatos:

“Olha, na verdade, limites e desafios nós encontramos em todas as áreas, aqui no caso a dificuldade maior seria em sair com as crianças para visitar outros locais, nós poderíamos ir aos parques, visitar mais coisas, mas tem pouca disponibilidade de ônibus e isso limita muito” (P1).

*“Sim, existem. Nós estávamos organizando um projeto sobre lixo, arrecadação de óleos e precisava descartar em algum lugar, **precisava que a prefeitura apoiasse**, trouxesse uma lixeira apropriada para que pudéssemos recolher o lixo, os óleos e não teve esse apoio. Na hora deles nos darem apoio, não acontece, nós é que temos que correr atrás para fazer as coisas, né. **Falta mais apoio** para os projetos que nós estamos desenvolvendo na escola (P2).*

“[...] Outra dificuldade é a falta de verba. Muitas vezes para nós comprarmos alguns materiais, aí eu tento trabalhar na medida do possível com aquilo que eu tenho e se eu não der conta de fazer aquela atividade, eu nem faço a proposta, mas o que eu posso, eu faço”(P3).

Como foi possível observar estes “desafios institucionais” demandam ações e soluções vindas do poder público, pois estão além das atribuições pedagógicas do professor, deste modo resta às docentes reivindicarem soluções frente aos órgãos responsáveis ou buscar soluções próprias para estas situações, como foi expresso pelas pesquisadas. Sob esta perspectiva, é interessante destacar que a participação e o envolvimento coletivo da comunidade escolar pode ser um atributo relevante para a reivindicação e solução destes desafios institucionais, contudo, o distanciamento verificado entre as docentes pesquisadas e a realidade local, dificulta a realização de projetos e atividades de maior abrangência, como também, a participação da comunidade escolar na busca pelo enfrentamento e superação destes desafios.

Por sua vez, vale ressaltar ainda, que os desafios e as dificuldades apresentados nesta categoria, não remetem apenas à Educação Ambiental, mas à educação como um todo, reflexo do quadro de precariedade no qual se encontra a educação pública em todo o país (SCHWARTZMAN, 2005). Nesta conjuntura, acentuamos que no contexto da educação em tempo integral (no qual esta pesquisa está inserida), estes desafios ficam ainda mais evidentes, pois uma educação de “dia inteiro” com qualidade, demanda altos investimentos governamentais “para que se possa processar a ampliação necessária” (MOLL, 2012, p. 139).

Em suma, os apontamentos apresentados nesta categoria, demonstraram que os desafios e as dificuldades expostas, limitam as práticas pedagógicas, pois exigem muitas vezes que as docentes tenham que agir de maneira improvisada para realizar as atividades propostas ou, até mesmo, deixar de realizá-las. Sendo assim,

para a superação destes obstáculos, sejam eles de ordem individual, local ou institucional “[...] é preciso o envolvimento verdadeiro dos autênticos protagonistas da práxis educativa – os professores [...]” (MARQUES *et.al*, p.10), pois estes podem reivindicar e agir na busca pela superação destes entraves. Nesta perspectiva, os princípios da Educação Ambiental, enquanto educação política, crítica e emancipadora podem contribuir, pois ao estarem voltados para a formação cidadã, visando “resgatar o sentido da repolitização da vida coletiva” (TRISTÃO, 2005, p. 258) podem instigar movimentos conjuntos, estimulando a participação e movendo toda a comunidade escolar, na busca por melhorias e soluções (não apenas aos problemas socioambientais), mas também pela qualidade da educação pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar como a Educação Ambiental está sendo desenvolvida nos Centros de Educação Integral (de 1º ao 5º ano) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME), através de uma pesquisa qualitativa de caráter fenomenológico. Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, delineamos os caminhos deste estudo, tendo como principais colaboradoras as docentes que atuam com a Educação Ambiental em quatro Centros de Educação Integral deste município. As discussões e os resultados encontrados indicaram apontamentos relevantes, os quais, partindo dos objetivos específicos, convergiram para a compreensão do conjunto desta investigação. Diante destas considerações, apresentaremos os principais resultados, buscando responder ao objetivo geral proposto nesta pesquisa.

Quanto à formação inicial, verificou-se que todas as docentes possuem formação superior em Pedagogia, sendo que uma também possui formação em outra área do conhecimento. No que se refere aos processos de formação continuada, apenas uma possui especialização, a qual não é referente à Educação Ambiental, todavia, verificou-se que todas as docentes já participaram de alguns dos cursos de formação continuada em Educação Ambiental, ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), o que demonstra a importância desta formação, visto que, para algumas docentes pesquisadas, estes cursos foram os únicos processos formativos neste campo.

No que se refere às percepções das docentes sobre sua atuação com Educação Ambiental, todas as docentes manifestaram sentimentos positivos e demonstraram que compreendem sua atuação como algo gratificante que está contribuindo para a formação dos alunos, no entanto, apesar destas percepções, duas pesquisadas acentuaram que não se sentem totalmente preparadas para atuar com a Educação Ambiental. Uma delas ressaltou a necessidade de realizar mais formações continuadas sobre a temática educativa ambiental, pois acredita que estas formações podem contribuir com sua atuação. Sob este ponto de vista, ressaltamos que os processos de formação continuada, além de fornecerem subsídios teórico-metodológicos que podem contribuir de maneira significativa nas atuações dos docentes, são capazes também de auxiliar o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança dos professores em suas atuações (REBOLO, 2012).

Em relação ao entendimento de ambiente apenas uma docente pesquisada, apresentou uma compreensão mais elaborada, pois demonstrou uma visão global e integrada, considerando todos os elementos do ambiente, inclusive o ser humano, compreendendo que não há separação entre eles. Por sua vez, as demais pesquisadas também apresentaram uma visão ampla abarcando os aspectos biológicos, físicos e sociais, entretanto, estas concepções se mostraram fragmentadas, pois ao estarem centradas no ser humano, ainda não percebem o ambiente como um organismo vivo e interconectado.

Quanto ao entendimento de Educação Ambiental, as professoras demonstraram concepções mais tradicionais (conservadora, recursista e pragmática) voltadas para a preservação e conservação do ambiente o que indica que ainda não compreendem a Educação Ambiental como uma ação política, capaz de analisar e refletir, de maneira crítica, sobre os embates presentes na relação, natureza-sociedade-ser humano e sobre ações interventistas.

Sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes pesquisadas, podemos destacar que estas atividades são planejadas com base nas orientações das Diretrizes Curriculares Municipais (2010a, 2010b) e do Caderno Pedagógico do Integral (2012a), havendo também o apoio do Coordenador Pedagógico do Integral e das próprias docentes, as quais buscam articular e trocar informações com suas colegas de área neste processo. A respeito das estratégias metodológicas utilizadas, percebemos que estas atividades envolvem, principalmente: aulas expositivas, contação de histórias, atividades de campo, jogos e brincadeiras, etc. Sobre a utilização de recursos didáticos, as docentes utilizam: internet, filmes educativos, cartazes entre outros e, quanto à avaliação, esta ocorre de modo permanente e contínuo em todas as etapas das atividades e projetos educativos.

Ainda sobre as práticas pedagógicas, em relação às temáticas abordadas, constatou-se que as docentes abordam diferentes temas em suas aulas, dos quais pode-se destacar: poluição, lixo, reciclagem, água, consumo consciente, etc. Também verificou-se a abertura para a abordagem de assuntos de interesse dos alunos e o desenvolvimento de atividades como: horta, mudário e realização de experiências. Ademais, verificou-se nestas atividades, a predominância do caráter prático e lúdico, o qual é bastante válido, pois possibilita ao aluno exercer o diálogo, reconhecer potencialidades e limitações, construir conhecimentos, etc. (DOHME, 2008). Todavia, apesar destes aspectos, percebemos a ausência de uma

abordagem crítica e complexa frente às questões socioambientais e à falta de problematização e interação com as realidades locais, verificadas através de abordagens ativistas-superficiais no que se refere ao tratamento destas questões.

Em relação aos desafios e dificuldades enfrentados no desenvolvimento destas atividades educativas, as docentes indicaram situações como: dificuldades para desenvolver atividades externas em turmas com número elevado de alunos para sair em torno da escola, falta de locais e espaços para a realização de atividades externas dentro do espaço escolar, pouca disponibilidade de ônibus para passeios e visitas pedagógicas, falta de apoio das secretarias e órgãos municipais (quando solicitado), falta de verba para a aquisição de materiais e pouca integração e envolvimento dos funcionários da escola (docentes e não docentes). Diante destes apontamentos, ficou evidenciado que estes limitam a realização destas práticas pedagógicas, pois exigem que, muitas vezes, as docentes tenham que agir de modo improvisado ou, até mesmo, deixar de realizar as atividades propostas.

Através dos resultados desta investigação, constatou-se que a Educação Ambiental nos Centros de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, acontece de forma permanente, sendo realizada no período de contraturno escolar nestas unidades. Quanto à abordagem, os resultados revelaram em sua maioria, um viés superficial-simplista-ativista, via as práticas pedagógicas, pouco contribuindo para mudanças de valores, atitudes e comportamentos em prol da realidade ambiente, nas relações entre os seres humanos e estes com o meio natural – finalidade essencial da Educação Ambiental. No entanto, percebemos que mesmo diante das dificuldades, desafios e fragilidades, vivenciados pelas pesquisadas, sejam estes no que se referem à formação deficiente, falta de espaços, materiais e demais elementos necessários para a efetivação das práticas educativas ambientais, as docentes se mostraram esforçadas e dedicadas em suas atuações, utilizando diferentes recursos e estratégias metodológicas em suas aulas, bem como abrindo espaços para as sugestões dos educandos na abordagem de temas de seu interesse, valorizando assim, sua participação no processo de ensino-aprendizagem.

De modo geral, esta investigação possibilitou reflexões relevantes sobre a Educação Ambiental no contexto da educação em tempo integral, pois nos permitiu analisar como as práticas educativas ambientais estão sendo desenvolvidas nas realidades pesquisadas. Um amplo referencial teórico-conceitual serviu de

embasamento à realização das análises, para se atingir os objetivos propostos nesta investigação, possibilitando seu desenvolvimento. Sobre esta perspectiva podemos destacar as contribuições advindas deste referencial como também de todos os elementos envolvidos nesta pesquisa.

Em suma, com base nas considerações trazidas neste estudo, podemos concluir que os objetivos propostos nesta investigação foram alcançados, pois nos permitiram analisar e, principalmente, refletir sobre as práticas educativas ambientais desenvolvidas nos Centros de Educação Integral (de 1º ao 5º ano) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Por sua vez, diante destes resultados, apresentaremos algumas considerações indicativas, tendo em vista, contribuir com o desenvolvimento da Educação Ambiental nas realidades pesquisadas. Assim sendo, propõe-se:

- Solicitar junto à Secretaria Municipal de Educação (SME) a construção, a reforma e adequação de espaços externos, dentro dos Centros de Educação Integral (CEIs), em vista da realização das práticas educativas ambientais;
- Possibilitar a integração e comunicação entre as diversas secretarias e órgãos municipais e os CEIs, de modo que possam ter conhecimento das atividades desenvolvidas nestas unidades escolares, apoiando e estimulando o desenvolvimento destas práticas educativas;
- Incorporar nos cursos de formação continuada em EA, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), a concepção crítica e emancipadora da Educação Ambiental, inserindo também, questões relativas às metodologias participativas e estimulando que os docentes possam ser agentes mobilizadores nas realidades em que atuam.
- Possibilitar parcerias entre a Secretaria Municipal de Educação, Universidades e instituições ligadas à Educação Ambiental, de modo que estes cursos de Educação Ambiental sejam realizados, também, pelas instituições parceiras. Ampliar a regularidade dos cursos, possibilitando que estes sejam realizados com maior frequência durante o ano letivo.

- Promoção de eventos entre os docentes da Rede Municipal de Educação de Curitiba que atuam com a Educação Ambiental (nas escolas em tempo integral e regulares) incentivando a comunicação e divulgação das ações e práticas realizadas, como também, reflexões e discussões sobre a temática ambiental, a fim de contribuir com a formação continuada em Educação Ambiental dos docentes que atuam nesta rede de ensino, possibilitando qualidade educacional.

Por fim, diante das considerações apresentadas, salientamos que esta pesquisa não teve o intuito de julgar as ações realizadas pelas docentes, mas analisar e compreender como o processo educativo ambiental está sendo desenvolvido nas realidades pesquisadas. Finalmente, esperamos que esta pesquisa possa contribuir de alguma maneira, com as reflexões sobre a Educação Ambiental, não apenas nos Centros de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, mas nos demais contextos nos quais a Educação Ambiental está inserida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miquel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Dificuldades para a implementação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais, apontadas por professores da área de ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p.139-154, mar. 2007. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID165/v12_n1_a2007.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2016.

BARBIERI, José Carlos. **Desenvolvimento e Meio Ambiente: as estratégias de mudanças da AGENDA 21**. Petrópolis, Vozes, 5ª ed. 2002.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Maria Aparecida Viggiani; CAPELLETTI, Isabel F. **Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação**. São Paulo: Olho D'Água, 1999.

_____, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Unimep, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOFF, Leonardo. Identidade e Complexidade. In: CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgar de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de (Org.). **Ensaio de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 56-67.

BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento: A interdisciplinariedade na escola... e fora dela**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1992.

BRANCO, Verônica. **O Desafio da construção da educação integral: Formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná**. 2009. 220 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_branco.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio. In: FERRARO JÚNIOR, Luis Antônio (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Mma, 2007. p. 3-13.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Brasil, 1988.

_____. Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto (org). **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília, 1998a.

_____. Decreto n. 6094, de 24 de Abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24/04/2007a.

_____. Decreto n. 7083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 jan. 2010.

_____. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Ministério da Educação. (Org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Mec, Seb, Dicei, 2013.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069**. Brasil, 1990.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

_____. Lei n. 9.795, de 25 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 28 abr. 1999.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001b.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 jun de 2014a.

_____. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: 2014b

_____. Ministério da Educação. **Programa mais educação: passo a passo**. Brasília: 2011.

_____. Ministério do Meio Ambiente (Org.). **Educação Ambiental por um Brasil Sustentável: Pronea, marcos legais e normativos**. 4ª ed. Brasília: Mec, 2014c.

_____. Ministério do Meio Ambiente (Org.). **Programa nacional de educação ambiental - ProNEA**. 3ª ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. SECAD. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Mec, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente: saúde.** 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 2001a.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRUGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** 2ª ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

CAMPOS, Daniela Bertucci de; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Fenomenologia e Hermenêutica: possibilidades e limites para a Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [s.i], v. 22, p.439-453, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/2838>>. Acesso em: 20 set. 2015.

CAMURRA, Luciana; TERUYA, Teresa Kazuko. Escola Pública: Manifesto dos pioneiros da educação nova e o direito à educação. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2008, Cascavel. **Anais...** .Cascavel: Unioste, 2008. p. 1 - 10. Disponível em: <[http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo 15.pdf](http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2015.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e prática pedagógica. **Currículo Sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p.240-255, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

_____, e outros. **Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos**, Petrópolis: Vozes, 1995.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente.** São Paulo: Cultrix, 1982.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Formação inicial e continuada de educadores ambientais. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande/Rs, v. especial, p.56-70, Dez. 2008. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3388/2034>> Acesso em: 30 fev. 2016.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos. In: Philippe Pomier Layrargues (Org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira.** Brasília: Mma, 2004. p. 13-23.

_____, Isabel Cristina de Moura. O Ambiental como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. **Textos escolhidos em educação ambiental: de uma América à outra.** Montreal: Publications ERE-UQAM, 2002. p.85-90.

_____, Isabel Cristina de Moura. **Em Direção ao Mundo da Vida: Interdisciplinaridade e Educação Ambiental/Conceitos para se fazer educação ambiental:** Brasília: IPÊ- Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998. Disponível em:

<http://rived.mec.gov.br/atividades/biologia/externos/docs/SMA/edamb.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Avaliação, Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p.259-282, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

CASTRO, Patrícia Aparecida Pereira Penkal de; TUCUNDUVA, Cristiane Costa; ARNS, Elaine Mandelli. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **Athena: Revista Científica de Educação**, Curitiba, v. 10, n. 10, p.49-62, jan. 2008. Disponível em: <http://www.socialitaperuna.com.br/downloads/plano_de_aula.pdf>. Acesso em: 26 maio 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 81, n. 23, p.247-270, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em: 15 out. 2015.

CELLA, Rosenei. **Educação de tempo integral no Brasil: História, desafios e perspectivas**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Histórias da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.83-96, 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>. Acesso em: 22 out. 2015.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre interdisciplinaridade. In: Philipps, A. et al. (org.). **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo. Signus Editora, 2000.

COLTRO, Alex. A Fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 11, p.37-44, 2000. Disponível em: <<http://www.regeusp.com.br/arquivos/C11-art05.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE O MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (1992: Rio de Janeiro). **Agenda 21**. Brasília: Câmara dos deputados, Coordenação de publicações, 1995. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/7706#>. Acesso em 10/09/2015.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens**. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

_____, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURITIBA. **Lei nº 7.833**, de 19 de Dezembro de 1991. Institui a política municipal do meio ambiente. Curitiba, 19/12/1991. Disponível em: <http://multimidia.curitiba.pr.gov.br/2010/00086303.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016

_____. **Lei nº 7600**, de 09 de Janeiro de 1991. Institui a Lei orgânica do município de Curitiba. Curitiba, 09/02/1991. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br.lei-organica-curitiba-pr>. Acesso em: 16 fev. 2016

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Volume 1**. 3ª ed. Curitiba, 2010a.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba: Volume 4**. 3ª ed. Curitiba, 2010b.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico de Educação Integral**. Curitiba, 2012a.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações para atendimento nas escolas de tempo integral e unidades de educação integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Curitiba, 2012b.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Plano de formação continuada SME 2016**. Curitiba, 2016. Disponível em: http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10185/download10185.pdf. Acesso em: 08 mar. 2016.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, p.213-230, jan. 2008. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12795/8687>. Acesso em: 27 maio. 2016.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípio e práticas**. 6ª ed. São Paulo: Gaia, 2000.

DÍAZ, Alberto Pardo. **Educação Ambiental como Projeto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito da natureza intocada**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

DOHME, Vânia. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DOMINGUES, Soraya Correa. **A Dimensão da educação ambiental na teoria e prática pedagógica da formação de professores em educação física**. 2011. 319

f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DUVOISIN, Ivane Almeida. A necessidade de uma visão sistêmica para a educação ambiental: conflitos entre o velho e o novo paradigma. In: RUSCHEINSKY, Aloísio. **Educação Ambiental**: Abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 91-103.

ÉBOLI, Teresinha. **Uma experiência de educação integral**. Bahia: Inep, 1969.

EPIPHÂNIO, Pedro Paulo Diniz; ARAÚJO, Handrey Borges. É o desenvolvimento sustentável, sustentável?: (uma análise crítica a toda retórica que se tem feito em torno do tema). **Revista Científica Eletrônica de Engenharia Florestal**, São Paulo, v. 11, p.1-25, fev. 2008. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/vNVAkCRLOyB7ljj_2013-4-29-9-1-25.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

ERNICA, Maurício. Percurso da educação integral no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL TECENDO REDES PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2006, São Paulo. **Anais...**. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), 2006. p.12-31. Disponível em: https://educacaoeparticipacao.org.br/wp-content/uploads/2015/06/seminario_tecendo_redes.pdf. Acesso em: 20 fev. 2016

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Unimep, 1994.

_____, Vitória Helena Cunha. **A escola: um enfoque fenomenológico**. São Paulo: Escuta, 1993.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O tempo da escola e o tempo na escola como pauta na discussão de políticas de qualidade para a escola pública. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 9, n. 103, p.68-72, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/8514>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____, Rosimar Serena Siqueira. A trajetória da escola em tempo integral no Brasil: revisão histórica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O ENSINO E A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais...**. Aracaju - Sergipe: Universidade Federal do Sergipe, 2008. p. 1 – 5. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/pdf/840.pdf>. Acesso em: 25 Mai. 2016.

FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Elisabete Chirieleison; CUNHA, Ana Maria de Oliveira; MARÇAL JÚNIOR, Oswaldo. Educação ambiental e meio ambiente: concepções de profissionais da educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 4., 2003, Bauru. **Anais...**. Bauru: Enpec, 2003. p. 1 - 5. Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Painel/PNL123>>.

pdf>. Acesso em: 16 maio 2016.

FORUM INTERNACIONAL DAS ONGS. **Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em: 07 set 2015.

FLORIANI, Dimas; KNECHTEL, Maria do Rosário. **Educação Ambiental, epistemologia e metodologias**. Curitiba: Vicentina, 2003.

FRANÇA, Mônica de. Estratégias de Educação Ambiental no município de Curitiba: Seu percurso histórico e suas contribuições para capital ecológica. In: ANPED SUL, 10., 2015, Florianópolis. **Anais...**. Florianópolis: Udesc, 2014. p. 1 - 13. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/730-0.pdf. Acesso em: 20 out. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação Pedagógica: Uma práxis em busca de sua identidade. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.117-131, jan. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/1176/1187>. Acesso em: 28 maio 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

FREITAS, Mário. A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de educadores/professores. **Perspectivas**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p.547-575, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9666/8887>. Acesso em: 10 set. 2015.

GABRIEL, Carmem Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

GADOTTI, Moacir. Educar para uma vida sustentável. **Pátio: revista pedagógica**, Porto Alegre, v. 12, n. 46, p.12-15, maio 2008.

_____, Moacir. **Interdisciplinaridade – atitude e método**. 1999. Disponível em: http://www.paulofreire.org/moacir_gadotti/artigos/portugues/filosofia_da_educacao. Acesso em: 10/12/2015

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface: Comunicação, saúde e educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p.109-122, ago. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/08.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p.51-67, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____, Antônio Carlos. O projeto na pesquisa fenomenológica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 4., 2010, Rio Claro. **Anais...**. Rio Claro: Unesp, 2010. p. 1 - 9. Disponível em: <<http://sepeq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/44.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2015.

GIOLO, Jaime. Educação em tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-117.

GÓMEZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 1. p. 13-26.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadcenpec**, [s.l.], v. 1, n. 2, p.129-135, 20 ago. 2006. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>>. Acesso em: 25 out. 2015.

GONÇALVES, Carlos Walter. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir – Corporeidade e educação**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1994. p.13-37.

GOUVEA, Giana Raquel Rosa. Rumos da formação de professores para a Educação Ambiental. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, p.163-179, jan. 2006. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/6462/4652>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

GRUN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadcenpec**, [s.l.], v. 1, n. 2, p.15-24, 1 ago. 2006. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

GUERRA, Antônio Fernando S.; ORSI, Raquel Fabiane Mafrá. Tendências, abordagens e caminhos trilhados no processo de formação continuada em Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, p.28-45, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3386>>. Acesso em: 30 out. 2015.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na Educação**. 8ª ed. São Paulo: Papirus, 2007a.

_____, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. 3ª ed. São Paulo: Papirus, 2007b.

_____, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25-34.

HAAS, Célia Maria. Interdisciplinaridade: uma nova atitude docente. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p.179-193, 2007. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/olharprofr..> Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1481/1126>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p.67-85, 2004.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António et al (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-46.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental e o desafio da sustentabilidade socioambiental. **O Mundo da Saúde**, São Paulo, v. 30, n. 4, p.524-531, 2006. Disponível em: <http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/41/01_educacao_ambiental.pdf>. Acesso em: 5 out. 2015.

_____, Pedro. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, [s.i], n. 118, p.189-205, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2015.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KEMPP, Jaqueline Otília; STIGGER, Marco Paulo; SILVEIRA, Raquel da. Programa Mais Educação: Desafios em sua implementação. In: Congresso Brasileiro de

Ciências do esporte, 18., 2013, Brasília. **Anais...** . Brasília: Conbrace, 2013. p. 1 - 3. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5086/2448>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. **Ciência Hoje**, Sao Paulo, v. 39, n. 231, p.18-23, out. 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LANKSHEAR, Colli; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, Marcos (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2001. p. 131-148.

_____, Philippe Pomier (Org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Mma, 2004. 155 p.

_____, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6., 2011, Ribeirão Preto. **Anais...** . Ribeirão Preto: Epea, 2011. p. 1 - 15. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/Layrargues_e_Lima_-_Mapeando_as_macro-tendências_da_EA.pdf>. Acesso em: 25 maio 2016.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Ibero-Americana**, Madrid, v. 37, n. 3, p.1-7, jan. 2005. Disponível em: <[http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin37_3&titulo=Boletin 37/3 25-12-06](http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin37_3&titulo=Boletin%2037/3%2025-12-06)>. Acesso em: 28 maio 2016.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p.91-110, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____, Gesuína. Programa Mais Educação e práticas de educação integral. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 307-318.

LEFF, Enrique. Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, Marcos (Org.). **Verde Cotidiano: meio ambiente em discussão**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2001. p. 111-129.

_____, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEIS, Hector Ricardo. **A modernidade insustentável: As críticas do ambientalismo à sociedade contemporânea**. Montevideo: Coscoroba, 2004.

LEME, Samira El Ghaz; SILVA, Maclovio Corrêa da. Material instrucional de Educação Ambiental: Instrumentos de Gestão Pública em Curitiba, Pr. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 31, p.327-346, 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193517492008.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação Ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p.145-163, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28185/29998>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

_____, Gustavo Ferreira da Costa. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 85-111. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/og/pog/arqs/livro_ieab.pdf>. Acesso em: 28 maio 2016.

_____, Gustavo Ferreira da Costa. O debate da sustentabilidade na sociedade insustentável. **Política e Trabalho**, João Pessoa, v. 13, p.201-222, set. 1997. Disponível em: <[http://www.dm.ufscar.br/~salvador/homepage/pro_ciencias_2002/materialdistribuido/Educacao Ambiental e Meio Ambiente/texto_gustavo_REBEA_Sustentabilidade.pdf](http://www.dm.ufscar.br/~salvador/homepage/pro_ciencias_2002/materialdistribuido/Educacao%20Ambiental%20e%20Meio%20Ambiente/texto_gustavo_REBEA_Sustentabilidade.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2015.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. 282 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/pt-br.php>>. Acesso em: 11 maio 2016.

LOUREIRO, Carlos Frederico. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: Ministério da Educação (Org). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Mec/unesco, 2007. p. 65-71. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____, C. F. B.; COSSÍO, M. F. B. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. In: Ministério da Educação (Orgs.) **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental**. Brasília: Mec/Unesco, 2007. p. 57-64. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>. Acesso em: 28 mai.2016.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARQUES, Elias P; PELICIONI, Maria C F; PEREIRA, Isabel M T B. Educação Pública: Falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 3, p.8-20, dez. 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v17n3/02.pdf>> Acesso em: 05 jun. 2016.

MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. **As condições do trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/07/Dissertação-Final.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

MARQUEZE, Elaine Cristina; MORENO, Cláudia Roberta de Castro. Satisfação no trabalho - uma breve revisão. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 20, n. 112, p.69-79, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbso/v30n112/07.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. **Programa Mais Educação/Mais escola**: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/16396274-Universidade-federal-do-estado-do-rio-de-janeiro-centro-de-ciencias-humanas-e-sociais-programa-de-pos-graduacao-em-educacao.html>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

MEDINA, Naná Mininni. A formação dos professores em Educação Fundamental. In: BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: Mec, 2001. p. 17-24. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2015.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIKHAILOVA, Irina. Sustentabilidade: evolução dos conceitos teóricos e os problemas da mensuração prática. **Economia e Desenvolvimento**, [s.i], n. 16, p.22-

41, 2004. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/eed/article/view/3442/1970>>. Acesso em: 10 set. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**. 32ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Caderno Educação Integral: Série Mais Educação**. Brasília: MEC, SECAD, 2008.

_____, Jaqueline (Org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Mec, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **Sociedade contra a natureza**. Petrópolis: Vozes, 1975.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. Trajetória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico. **Estudos Avançados**, [s.i], v. 26, n. 74, p.51-64, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v26n74/a05v26n74.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2015.

NACIONES UNIDAS. **Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio humano**. Nova York, 1973. Disponível em: <http://www.dipublico.org/conferencias/mediodhumano/A-CONF.48-14-REV.1.pdf>. Acesso em: 11/09/2015

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores**. São Paulo: Érica, 2005.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da Educação como direito de todos. **Educação e Sociedade**, [s.i], n. 73, p.9-40, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2015.

PARANÁ, Governo do Estado. **Lei nº 17505**, de 11 de janeiro de 2013. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=85172>. Acesso em: 02 mar. 2016.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p.77-88, maio 2009. Disponível em: <ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15> . Acesso em: 25 fev. 2016.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão; BRITO, Maria Inês Santos. Educação Ambiental para o desenvolvimento ou sociedade sustentável? Uma breve reflexão para a América. **Educação Ambiental em Ação**, Novo Hamburgo, v. 20, n. 17, p.1-11, 2006. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=413>>. Acesso em: 15 set. 2015.

PEDRO, Neuza; PEIXOTO, Francisco. Satisfação profissional e autoestima em professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 24, n. 2, p.247-262, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v24n2/v24n2a10.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: a excelência à regulação das aprendizagens** : entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p.72-89, 1996.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Maria Helena Rauta. **Desenvolvimento sustentável numa perspectiva crítica**. 2010. Disponível em: <http://www.redecomunaverde.org/rede/index.php?option=com_Content&view=article&id=68:dese>. Acesso em: 20 jan 2016.

RAUSCH, Rita Buzzi, SCHLINDWEIN. As ressignificações do pensar/fazer de um grupo de professoras das séries iniciais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 2, p. 109-123. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/66>. Acesso em: 15 Mai. 2016

_____; DUBIELLA, Eliani. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p.1041-1061, set. 2013. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12307&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 16 Maio. 2016.

REBOLO, Flavinês. Caminhos para o bem-estar docente: As estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio: revista de estudos em educação**, Sorocaba, v. 14, n. 1, p.115-131, maio 2012. Disponível em: <[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path;\[\]=793&path;\[\]=807](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path;[]=793&path;[]=807)>. Acesso em: 16 maio 2016.

REIGOTA, Marcos (Org.). **Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2001.

_____, Marcos. **Meio Ambiente e representação social**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2014.

_____, Marcos. Desafios à educação ambiental escolar. In: CASCINO, Fabio et al (Org.). **Educação, Meio Ambiente e Cidadania: reflexões e experiências**. São Paulo: Sma/ceam, 1998. p. 43-50.

REIS, Luiz Carlos Lima dos; SEMEDO, Luzia Teixeira de Azevedo Soares; GOMES, Rosana Canuto. Conscientização Ambiental: da Educação Formal a Não Formal. **Revista Fluminense de Extensão Universitária**, Vassouras, v. 2, n. 1, p.47-60, jan. 2012. Disponível em: <<http://www.uss.br/pages/revistas/revistafluminense/v2n12012/pdf/005-Ambiental.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

RODRIGUES, Maria Lúcia. Caminhos da transdisciplinariedade: fugindo a injunções lineares. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 64, n. 1, p.124-134, nov. 2000.

ROJAS, Jucimara. Linguagem, cognição e cultura: uma leitura fenomenológica da prática educativa. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 28, p.131-147, maio 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71523339009.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

ROJAS, Jucimara; FONSECA, Regina Baruki; SOUZA, Rosana Sandri E.de.. Fenomenologia e rigor na pesquisa educacional: A experiência da UFMS. In: Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos, 4., 2010, Rio Claro. **Anais....Rio Claro: Unesp, 2010. p. 1 - 9.** Disponível em: <<http://sepeq.org.br/IVsipeq/anais/index.html>>. Acesso em: 1 out. 2015.

RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.). **Educação Ambiental: Abordagens Múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SACRISTÁN, J Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I. **Pérez. Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. [s.l.]: Artmed, 1998.

SAHEB, Daniele. **A educação socioambiental na formação em Pedagogia**. 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_saheb.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e novos direitos: Proteção jurídica à diversidade biológica e cultural**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michèle. **A contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. 2ª ed. São Carlos: Rima, 2003.
SÃO PAULO. Secretaria de Estado do Meio Ambiente/coordenadoria de Educação Ambiental. José Flávio de Oliveira (Org.). **Educação, Meio Ambiente e Cidadania: Reflexões e experiências**. São Paulo: Sma/ceam, 1998.

SATO, Michèle. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2003.

_____, Michele. Identidades da Educação Ambiental como rebeldia contra a hegemonia do desenvolvimento sustentável. In: Jornadas da Associação Portuguesa de Educação Ambiental: Educação Ambiental nas Políticas do desenvolvimento sustentável, 12., 2005, Lisboa. **Anais...**. Lisboa: Aspea, 2005. p. 1 - 5. Disponível em: <<http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/michelesato1.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2015.

_____, Michele; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Org.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. **Educação Pública**, [s.i], v. 10, p.1-8, 1997. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev10/educacao_ambiental_e_desenvolvim.html>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p.317-322, 2005a. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27979/29759>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

_____, Lucie. Para construir un patrimonio de investigacion en educación ambiental. **Tópicos En Educación Ambiental**, [s.i], v. 2, n. 5, p.51-69, 2000. Disponível em: <<http://www.anea.org.mx/Topicos/T5/Paginas50-68.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.

_____, Lucie. Uma Cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel Cristina. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005b. p. 17-44.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p.286-293, jun. 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>>. Acesso em: 2 out. 2015.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SHELLIN, Maria do Carmo Sousa Neto. **A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral**. 2015. 231 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38145/R-D-MARIA-DO-CARMO-SOUSA-NETO-SHELLIN.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

SCHWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 9-50.

SEVERINO, Antônio. **Educação, transdisciplinaridade, crise e reencantamento da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SILVA, Daniella Neves da. **A desmotivação do professor em sala de aula, nas escolas públicas do município de São José dos Campos - SP**. 2012. 52 f. Monografia (Especialização) - Curso de Gestão Pública Municipal, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/1822/1/CT_GPM_II_2012_87.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.

SILVA, Jovânia Marques de Oliveira e; LOPES, Regina Lúcia Mendonça; DINIZ, Normélia Maria Freire. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 2, p.254-257, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-1672008000200018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 set. 2015.

SILVA, Luísa Figueiredo do Amaral e. **Educação integral e arte/educação: Concepções, desafios e possibilidades no Programa Mais Educação**. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/producoes-2013/educacao-integral-e-arte-educacao-concepcoes-desafios-e-possibilidades-no-programa-mais-educacao/view>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

SILVA, Rosana Louro Ferreira da; CAMPINA, Nilva Nunes. Concepções de educação ambiental na mídia e em práticas escolares: contribuições de uma tipologia. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p.29-46, jan. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/55932/59318>>. Acesso em: 26 maio 2016.

SORRENTINO, Marcos *et al.* Educação Ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p.265-299, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2015.

SOUZA, Osmar de. Abordagens fenomenológico-hermenêuticas em Pesquisas Educacionais. **Contrapontos**, Itajaí, v. 1, n. 1, p.31-38, 2001. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/27/15>>. Acesso em: 25 set. 2015.

SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 13., 2007, Maringá. **Anais...**. Maringá: Uem, 2007. p. 110 - 114. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT_103/2015-II/slides/Rec_Didaticos_-_MAT_103_-_2015-II.pdf>. Acesso em: 29 maio 2016.

TAGLIEBER, José Arno. Formação continuada de professores em Educação Ambiental: Contribuições, obstáculos e desafios. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...**. Caxambu: Anped, 2007. p. 1 - 16. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT22-3455--Int.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p.209-244, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

TEIXEIRA, Anísio *et al.* O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p.407-425, maio 1984. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

TEIXEIRA, Cristina; TORALES, Marília Andrade. A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 3, p.127-144, 2014. Editora UFPR.

TEIXEIRA, Lucas André; REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni; TALAMONI, Jandira Líria Biscalquini. A teoria, a prática, o professor e a educação ambiental: algumas reflexões. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p.227-237, 21 dez. 2011. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3506>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

TORALES, Marília Andrade. **A práxis da Educação Ambiental como processo de decisão pedagógico**: um estudo biográfico com professoras de Educação Infantil na Galiza (Espanha) e no Rio Grande do Sul (Brasil). 2006. 566 f. Tese (Doutorado) - Programa de Doutorado Interuniversitário em Educação Ambiental, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2006. Disponível em: <<http://dspace.usc.es/bitstream/10347/9496/1/b20101545.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____, Marília Andrade. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político-ideológico. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande/rs, v. , p.1-17, abr. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/viewFile/3437/2064>>. Acesso em: 13 set. 2015.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação Ambiental**: natureza, razão e história. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____, Marília Freitas de Campos. Fundamentos Teóricos para uma Pedagogia Crítica da Educação Ambiental: algumas contribuições. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** GT 22. Caxambu: Anped, 2007. p. 1 - 16. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT22-3311--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

TRAJBER, Rachel. Cidadania e consumo sustentável: nossas escolhas em ações conjuntas. In: Ministério da Educação (Org). **Vamos cuidar do Brasil**: Conceitos e práticas em educação ambiental. Brasília: Mec/unesco, 2007. p. 143-152. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2016.

_____, Rachel. Educação Integral em escolas sustentáveis: políticas públicas para os desafios da contemporaneidade. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. Cap. 11. p. 172-188.

TRISTÃO, Martha. **A Educação Ambiental na formação de professores**: redes de saberes. São Paulo: Annablume, 2004.

_____, Martha. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p.251-264, maio 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a08v31n2.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Conferencia Intergubernamental sobre educación ambiental**. Tbilizi, 1977. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf>. Acesso em: 25/01/2016.

_____. **Declaração de Joanesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável**. Joanesburgo, 2002. Disponível em: <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/07/ unced 2002.pdf>. Acesso em: 15/03/2016.

_____. Declaração de Thessaloniki. In: BRASÍLIA. Silvia Czapski. Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília. 1998. Cap. 1. p. 71-74.

_____. **Seminário Internacional de educación ambiental**, Belgrado, 1975. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000276/027608SB.pdf>. Acesso em: 15/09/2015.

VEIGA, José Eli da. O principal desafio do século XXI. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 2, p.4-5, 2005. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n2/a02v57n2.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?**. 4ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VIEIRA, Sônia. **Introdução à Bioestatística**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

WOJCIECHOWSKI, Tais. **Projetos de Educação Ambiental no primeiro e no segundo ciclo do ensino fundamental**: problemas socioambientais no entorno de escolas municipais de Curitiba. 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/6056/defesa_tais_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 ago. 2015.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinariedade? In: FAZENDA, Ivani (Org). **O que é interdisciplinariedade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 161-166.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	164
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS.....	167
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	168

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO – MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Prezado Professor

O objetivo desta pesquisa é caracterizar as práticas de Educação Ambiental que acontecem nos Centros de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Sua participação é muito importante, por isso peço a gentileza de dedicar alguns minutos de seu tempo para responder às questões a seguir. Saiba que você, seu trabalho e sua escola não estão em julgamento. Dessa forma, sinta-se à vontade para responder as perguntas e contribuir com nossa pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Escola/CEI: _____

Bairro: _____ NRE: _____

Turno: _____ Data: _____

1) Qual é sua formação?

2) Possui especialização? Em qual área?

3) Possui pós-graduação (mestrado ou doutorado)? Em qual área?

4) Há quanto tempo você atua no magistério?

5) Há quanto tempo você atua na escola em tempo integral?

6) Há quanto tempo você atua com as Práticas de Educação Ambiental na escola em tempo integral?

7) Antes de atuar com a EA na escola em tempo Integral você já atuou em projetos voltados à Educação Ambiental? Qual ou Quais?

8) Você já participou de algum curso de formação continuada em Educação ambiental ofertado pela Rede municipal de Curitiba (SME)? Qual?

9) Além dos cursos ofertados pela SME, você já participou de curso de formação continuada sobre Educação Ambiental? Qual e onde?

12) Quais são as temáticas que você costuma abordar em suas aulas:

- | | |
|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Lixo | <input type="checkbox"/> Desmatamento |
| <input type="checkbox"/> Água | <input type="checkbox"/> Consumismo |
| <input type="checkbox"/> Poluição | <input type="checkbox"/> Consumo consciente/sustentável |
| <input type="checkbox"/> Mudanças Climáticas | <input type="checkbox"/> 3 RS ou 5RS |
| <input type="checkbox"/> Reciclagem | <input type="checkbox"/> Outros* |

*Quais?

13) Como você realiza o processo avaliativo?

- | | |
|---------------------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> No início das atividades | |
| <input type="checkbox"/> Durante as atividades | |
| <input type="checkbox"/> Ao final das atividades | <input type="checkbox"/> * Outros |

* Informe:

14) Que estratégias metodológicas você costuma utilizar em suas aulas?

- | | |
|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> aulas expositivas | <input type="checkbox"/> visitas |
| <input type="checkbox"/> contação de histórias | <input type="checkbox"/> atividades de campo |
| <input type="checkbox"/> leituras e discussões de textos | <input type="checkbox"/> passeios |
| <input type="checkbox"/> apresentação de vídeos | <input type="checkbox"/> jogos e brincadeiras |
| <input type="checkbox"/> dinâmicas | <input type="checkbox"/> *Outros |

* Informe:

15) Quais recursos didáticos que você utiliza com maior frequência em suas aulas:

- | | |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> quadro e giz | <input type="checkbox"/> computadores |
| <input type="checkbox"/> livros didáticos | <input type="checkbox"/> atividades impressas |
| <input type="checkbox"/> internet, | <input type="checkbox"/> data show |
| <input type="checkbox"/> filmes | <input type="checkbox"/> vídeos educativos |
| <input type="checkbox"/> cartazes | <input type="checkbox"/> rádio |
| | <input type="checkbox"/> *Outros |

* Informe:

MUITO OBRIGADA!

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO – MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

Roteiro para entrevista semiestruturada

- 1) O que você entende por ambiente?
- 2) Para você o que é Educação Ambiental?
- 3) Em sua opinião, qual a finalidade em trabalhar Educação Ambiental nas escolas?
- 4) Como você elabora suas aulas? Existem materiais de apoio? Quais documentos norteadores você utiliza?
- 5) Você troca informações sobre o planejamento das atividades com alguém? Quem? Como funciona?
- 6) Como você se sente ao trabalhar com as práticas de Educação Ambiental?
- 7) Você sente que está preparado (a) para trabalhar com estas práticas?
- 8) Na sua opinião, existem dificuldades ou desafios na realização das práticas em Educação Ambiental? Qual ou Quais?
- 9) Dentre as práticas ou projetos que você realizou ou está realizando com seus alunos, cite algum que obteve destaque, comente sobre esta atividade, seus objetivos e resultados.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO – MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

a) Você _____ está sendo convidado (a) a participar de um estudo intitulado “Práticas de Educação Ambiental nos Centros de Educação integral (CEIs) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: desafios e possibilidades”.

b) O objetivo desta pesquisa é analisar como as práticas educativas ambientais estão sendo desenvolvidas nas escolas de tempo integral da Rede Municipal de Curitiba. Saiba que é através das pesquisas científicas que ocorrem os avanços importantes em todas as áreas, sendo assim, sua participação é fundamental.

c) Caso você aceite colaborar com esta pesquisa, será necessário responder ao questionário integrante, bem como participar de uma entrevista com gravação apenas de áudio.

e) A pesquisadora Marcelize Niviadonski Brites Albertini, Pedagoga, Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná, juntamente com a Profª Drª Soraya Correa Domingues, são as responsáveis por esta pesquisa e poderão esclarecer eventuais dúvidas a respeito de sua participação.

Rubricas:

Sujeito da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável _____

Orientador _____ Orientado _____

- f) Estão garantidas todas as informações que você queira, antes, durante e depois do estudo.
- g) A sua participação neste estudo é voluntária. Contudo, se você não quiser mais fazer parte da pesquisa, poderá solicitar a devolução do termo de consentimento livre e esclarecido, assinado.
- h) A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o **seu anonimato**. Tão logo a pesquisa termine, os áudios serão **desgravados**.
- i) Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- j) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual fui convidado a participar. Eu entendo que sou livre para interromper minha participação no estudo a qualquer momento sem justificar minha decisão. Eu entendi o teor da pesquisa e estou ciente que minha participação será mantida em anonimato. Sendo assim, eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de _____

(Assinatura do sujeito de pesquisa ou responsável legal)

Obs: Qualquer dúvida estaremos à disposição: marcelize@live.com